

**Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Infancia**

**La relación con el saber y la infancia escolarizada del nivel transición de dos
instituciones educativas de Santa Cecilia Risaralda y Cartago Valle del Cauca.**

**Natalia Córdoba Toro
María Dulfari Garcés Mosquera**

**Director
Dr. Miguel Ángel Gómez Mendoza**

**Tesis presentada a la Maestría en Infancia como requisito de grado para la obtención
del título de Magíster en Infancia**

Noviembre 2020

RESUMEN

La presente tesis de investigación de carácter cualitativo-interpretativo se realizó un estudio de relación con el saber en los alumnos del nivel de transición de dos (2) Instituciones educativas de carácter público del suroriente colombiano, a través de un análisis con base en las tres dimensiones que dicha relación abarca (epistémica, identitaria y social). Se trata de un análisis que procura comprender la importancia que le dan los alumnos de dicho nivel educativo a los saberes impartidos en las aulas de clase y conocer, para ellos, cuál es la importancia que tiene la escuela.

Para dicho estudio se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas a partir del trabajo con dos (2) grupos seleccionados intencionalmente de cinco (5) estudiantes cada uno en las instituciones educativas seleccionadas y dos grupos focales con los mismos niños y niñas.

Se expone la forma en que la relación con el saber de los alumnos de nivel de transición se configura a partir de la influencia que tienen los adultos de su entorno (padres y docentes), y cómo la importancia que le dan a la escuela radica en la transmisión de saberes escolares.

Palabras clave: Infancia, Saber, Educación de la primera infancia, Alumno, Saber escolar, *Relación con el saber.

ABSTRACT

The following research has a qualitative-interpretative nature and intended to conduct a study of the relationship with knowledge of the kindergarten students from two (2) public institutions located in the colombian southeast, the analysis was done based on three (3) dimensions that the relationship encompasses (epistemic, identity and social). Such analysis tried to understand the importance that students from that educational level gives to the imposed knowledge within the classrooms and, which is the importance that school has for them.

In the research, 10 different semi-structured interviews were conducted from the work of two (2) different groups selected intentionally of five (5) students each from the schools selected, and two (2) focus groups with the same students.

The way in which the relationship with knowledge of kindergarten students is set out from the influence of adults in their environment (parents and teachers), And how the importance they give to school is based on the transmission of school knowledge.

Keywords: Childhood, knowledge, Early childhood Education, Student, School knowledge,

*Relationship with Knowledge.

Tabla de contenido

Agradecimientos	7
Introducción	8
Marco teórico	16
Infancia escolarizada y educación preescolar en Colombia	16
Infancia escolarizada	16
Educación preescolar en Colombia	20
Saber y relación con el saber	30
Qué es saber	30
Tipos de saber	35
Relación con el saber	38
Figura epistémica	35
Figura identitaria	39
Figura social	40
Metodología	47
Etapas de estudio	48
Recolección de información	48
Constitución de los datos	49
Análisis de datos	49
Análisis de resultados	50
Figura epistémica	54
Figura Identitaria	63
Figura social	68
Discusión y recomendaciones	73

Conclusiones	77
Bibliografía	79
Anexos	84

Instrumentos de recolección

Entrevista Semiestructurada

Grupo focal

Lista de tablas

Tabla 1. Actividades rectoras	29
Tabla 2. Tipos de saberes	34
Tabla 3. Figuras, dimensiones y categorías de la RAS	50
Tabla 4. Respuestas Relación con el saber	52
Tabla 5. Aprendizajes de la vida cotidiana	55
Tabla 6. Expresiones AVC	56
Tabla 7. Aprendizajes Intelectuales y escolares	58
Tabla 8. Expresiones AIE	60
Tabla 9. Aprendizajes de desarrollo personal	63
Tabla 10. Expresiones ADP	65
Tabla 11. Aprendizajes Relacionales y afectivos	69
Tabla 12. Expresiones ARA	70

Lista de esquemas

Esquema 1. Relación con el saber y sus respectivos tipos de aprendizajes o dimensiones	40
Esquema 2. Metodología de la investigación	53
Esquema 3. Resultados por aprendizaje RAS	55
Esquema 4. AVC	58
Esquema 5. AIE	63
Esquema 6. ADP	63
Esquema 7. ARA	69

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos inicialmente a la Maestría en Infancia por el arduo proceso de preparación para la realización de la presente investigación. A nuestro asesor el Doctor Miguel Ángel Gómez Mendoza por su entera disposición y acompañamiento durante este viaje investigativo. A nuestras familias por su apoyo incondicional durante nuestro proceso de formación en la Maestría.

También a la Institución Educativa Agroambiental Pio XII sede San Pedro Claver del corregimiento de Santa Cecilia Risaralda y a la Institución Educativa Gabo del municipio de Cartago por permitirnos llevar a cabo este trabajo en sus aulas de clase.

Pero principalmente, a nuestros alumnos de transición, que pese a las circunstancias que nos atañen, siempre estuvieron dispuestos a expresarse. Gracias por abrirnos sus corazones para lograr entender un poquito la maravillosa mente de la infancia.

INTRODUCCIÓN

La infancia moderna es un fenómeno que ineludiblemente está ligada a la escolarización y separar el concepto de niño y alumno sería un desacierto. La construcción de la escuela contemporánea ha obligado al sistema educativo a reconfigurarse, de manera que responda a las exigencias del mundo actual, proponiendo diversas estrategias, métodos, modelos y corrientes que buscan formar seres holísticos y no solo intelectuales.

No obstante, a pesar de los enormes esfuerzos realizados por la academia y los entes administrativos de la educación colombiana, los currículos siguen enfocados en resultados medibles, la transmisión de contenidos disciplinares y la formación de “futuros adultos”.

Así pues, los alumnos en ocasiones se ven enfrentados al “fracaso escolar”, un fenómeno estudiado desde los años 80 por diversos grupos de investigación franceses, entre ellos, el equipo ESCOL Escuela, Educación y Colectividades Locales– adscrito a la Universidad Paris 8 (Saint Denis), liderado por el profesor Bernard Charlot, quienes desde un enfoque sociológico y a través del concepto de “*Rapport au savoir*” o relación con el saber, analizaron cómo algunos individuos que estaban predispuestos a fracasar en la escuela por sus condiciones sociales, lograban tener éxito.

El concepto de relación con el saber (en adelante RAS) hace referencia al conjunto de relaciones que un individuo mantiene con todo lo que se deriva del saber y el aprender como los objetos, el contenido, las actividades, las relaciones interpersonales, los lugares, las situaciones, entre otros.

Para el estudio de la relación con el saber es necesario tener en cuenta que el sujeto o alumno, en este caso, es un individuo irreductible, un ser social, singular, que interpreta el mundo a partir de su historia, su posición social, su relación con los otros; es un sujeto que actúa en y sobre el mundo, y que se produce y es producido por la educación. Es decir, el

alumno está permeado por su realidad contextual la cual configura su deseo o necesidad de saber.

Por otro lado, encontramos la educación preescolar, uno de los niveles de mayor organización curricular en los últimos tiempos. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha preparado un amplio contenido de directrices y documentos que configuran el currículo del preescolar, en busca de un crecimiento integral del individuo desde todas las dimensiones del desarrollo, a partir de actividades lúdicas y participativas que promuevan la construcción de identidad personal y social, la creatividad, el pensamiento crítico y creativo y la capacidad de vivir en comunidad, en las que se respeten los ritmos y niveles de desarrollo, identidades culturales y necesidades personales y comunitarias.

Entre las directrices expedidas por el MEN encontramos: (1) la ley 115 de 1994 que regula la educación en Colombia, específicamente la segunda sección que establece todo lo relacionado con la educación preescolar; (2) los Lineamientos Curriculares del preescolar que explican detalladamente cada una de las dimensiones del desarrollo del ser humano, así como los principios que rigen el currículo; (3) el decreto 2247 de 1997 en su capítulo II que plantea las orientaciones curriculares de este nivel educativo; y (4) los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) donde se especifican los propósitos y sus respectivos DBA.

El documento más reciente expedido por el Ministerio de Educación Nacional, a la fecha, son las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, definidas como un punto de partida para el consenso pedagógico sobre el diseño curricular de la educación para la primera infancia en el que se evidencia el qué, el para qué y el cómo favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Las Bases curriculares proponen la manera en cómo se debe organizar el currículo y la práctica pedagógica transversalizando todos los elementos propuestos en los documentos anteriores (actividades rectoras, propósitos de la educación inicial, saber pedagógico, etc.)

Cabe recordar que antiguamente, el currículo de preescolar se estructuraba a partir de un conjunto de saberes como la lectoescritura, la salud, las matemáticas, las ciencias sociales, ética y religión, disciplinas que le facilitarían al alumno la conceptualización sobre objetos y fenómenos. Incluso en algunos casos se hablaba de la “*Primarización*”, es decir la adaptación de contenidos de primaria para el desarrollo de clases en preescolar.

Aunque después se transformó de forma sustancial el currículo de preescolar, es necesario agregar que, en la actualidad, tácitamente, se espera que la educación preescolar dé las primeras pautas necesarias para el ingreso del educando a la educación básica como las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar, el uso de materiales didácticos, manejo del cuaderno y el espacio, desarrollo de la conciencia fonológica (sonidos), identificación números y signos matemáticos y el uso de estos en operaciones matemáticas básicas (suma y resta)

Adicional a esto, es común encontrar que padres de familia e incluso docentes, saturan a los niños y niñas de contenidos disciplinares que esperan sean aprehendidos por ellos. Existe una competencia implícita entre los adultos por demostrar las capacidades “excepcionales” de un niño o niña. La lectura, la escritura y las capacidades artísticas, son las que más se imponen en los niños desde muy temprana edad, donde en muchas ocasiones no se respeta el verdadero interés del niño y donde el juego y la exploración del medio pasan a un segundo plano.

Por otro lado, encontramos en los currículos de las instituciones educativas focalizadas que el trabajo en el aula se continúa basando en el trabajo por áreas y dimensiones del desarrollo, dejando de lado las nuevas directrices expedidas por el MEN que proponen una dinámica en la que prevalece la relación con el medio, con el otro y consigo mismo:

- La Institución Educativa Agroambiental Pio XII es una institución de carácter oficial, ubicada al nororiente del Corregimiento de Santa Cecilia, Municipio de Pueblo Rico, Departamento de Risaralda, tiene un énfasis Agroambiental dadas las condiciones de diversidad en cuanto a flora y fauna que existen en la región. El currículo de preescolar está centrado en las dimensiones del desarrollo humano y se organiza a partir de proyectos pedagógicos.
- La Institución Educativa “Gabo”, es una institución de carácter oficial orientada en la modalidad de Sistemas y diseño e integración multimedia. El currículo para la educación básica primaria y preescolar está orientada en cinco (5) núcleos de pensamiento integrados por las diferentes asignaturas exigidas por el Ministerio de Educación Nacional: La alegría de comunicarnos (Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros), el mundo mágico de las matemáticas (Matemáticas, geometría, estadística e informática), me divierto cuando me expreso (Educación física, recreación y deportes, artística, expresión corporal, música), vivo y convivo (Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, educación ética y en valores humanos y educación religiosa) y la naturaleza y yo (Ciencias naturales y educación ambiental y tecnología). Adicionalmente, anualmente la institución adopta un proyecto de aula común para todos los niveles de educación básica primaria y preescolar que se transversaliza en todos los núcleos de pensamiento establecidos por la institución.

Teniendo en cuenta las premisas anteriores, consideramos necesario reflexionar sobre la manera en la que está planteado el currículo de preescolar (específicamente del nivel de transición) si este da respuesta a las necesidades e intereses de los niños y niñas y al mismo tiempo responde a las exigencias de la comunidad educativa y el MEN.

Como se ha venido planteando, el MEN y diversos grupos académicos sugieren una variedad de planes, ajustes y estrategias que deben ser promovidas en el currículo de preescolar, con el fin de desarrollar al alumno de manera integral y prepararlo para la educación escolar y su desenvolvimiento en la sociedad actual, sin embargo desde nuestra experiencia hemos logrado detectar que, muchos docentes, directivos y padres de familia se preocupan más por la cantidad de saberes disciplinares que un alumno pueda alcanzar.

Las reformas educativas presentadas por el MEN buscan la mejora de la calidad educativa y la actualización de contenidos y metodologías, no obstante, estas reformas poco tienen en cuenta al sujeto receptor, el alumno, y la percepción que este tiene de lo que se está enseñando.

Por ello nos preguntamos, ¿cómo un alumno, que recién inicia su etapa escolar, concibe la escuela y cómo se relaciona con el saber?, con el fin de estudiar la valía que pueden tener dichos ideales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, el currículo, la escuela, la familia y la sociedad en general. Lo que implica que, adicionalmente nos preguntemos ¿Cómo conciben los alumnos del nivel de transición los saberes que son impartidos en las aulas?, ¿Cuáles son los aprendizajes más importantes para el alumno del preescolar: los epistémicos o los identitarios?, desde la óptica del alumno de preescolar ¿A qué van los niños a la escuela?.

También consideramos significativo para la modelación de las prácticas pedagógicas de los docentes de preescolar, analizar las formas en las que los alumnos que ingresan a la educación inicial y que transitan a la educación escolar se relacionan con el saber y cuáles son los diferentes elementos que configuran esta relación en ellos.

Partiendo de lo anterior, encontramos en Colombia la importante investigación realizada por Armando Zambrano Leal, quien traduce el término acuñado por Charlot

Rapport au savoir como actividad-acción-relación al saber y quien pretendía establecer esa actividad-acción-relación al saber de los estudiantes de 5° y 9° grado de educación básica, las correlaciones hay entre las figuras del aprendizaje y la manera en la que se expresa la relación con el saber o RAS en las disciplinas escolares. Dicha investigación realizada por Zambrano, nos permitió tener un valioso punto de partida para la presente investigación.

Así, con el fin de responder a las preguntas anteriores se realizó un estudio de relación con el saber en los alumnos del nivel de transición de la Institución educativa Agroambiental Pio XII sede San Pedro Claver del corregimiento de Santa Cecilia Risaralda y la Institución Educativa “GABO” sede Infantiles del municipio de Cartago Valle a través de un análisis interpretativo desde las tres figuras del aprendizaje bajo las cuales se presentan a los niños y niñas el saber y el aprender, estas son la figura epistémica, identitaria y social.

La figura epistémica hace referencia a la apropiación de un objeto virtual, de un saber intelectual contenido en los libros y a los aprendizajes conductuales. En esta figura, para efectos de análisis, se proponen dos dimensiones: los aprendizajes para la vida cotidiana (AVC) en los que se encuentran categorías como Saberes y saber hacer de base, tareas familiares, saber hacer específicos, actividades lúdicas, actividades deportivas y actividades artísticas; y los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) desde lo que se desprenden categorías como aprendizajes escolares de base, disciplinas escolares, contenidos, capacidades, aprendizajes normativos, aprendizajes metodológicos y pensar.

En la figura identitaria, el aprender tiene en cuenta la historia del sujeto, sus relaciones con el mundo y consigo mismo. Se caracteriza por los Aprendizajes de Desarrollo Personal (ADP) entre los que se encuentran categorías como: la confianza en sí mismo, la superación de dificultades, emociones, reír, vivir.

Por otro lado, la figura social transversaliza las figuras epistémica e identitaria. La inclinación del sujeto por una u otra depende de su identidad social. Los Aprendizajes Relacionales y Afectivos (ARA), que se desarrollan en esta figura, se caracterizan por categorías como los valores, la conformidad, las relaciones de armonía, las relaciones de conflicto, conocer a las personas y la vida, y la trasgresión

En este orden de ideas, se realizó una investigación cualitativa-interpretativa, en un marco epistemológico interpretativo, a partir de un estudio etnográfico donde se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales los alumnos del nivel de transición, que se encuentran entre 5 y 6 años, a partir del trabajo con dos (2) grupos seleccionados intencionalmente de cinco (5) estudiantes, en cada una de las instituciones señaladas, con el fin de responder a las cuestiones planteadas.

Como objetivo general, planteamos realizar un estudio de relación con el saber en los alumnos del nivel de transición de la Institución educativa Agroambiental Pio XII sede San Pedro Claver del corregimiento de Santa Cecilia y la Institución Educativa “GABO” sede Infantiles del municipio de Cartago a través de las tres figuras del aprendizaje (epistémico, identitaria y social).

En ese sentido, los objetivos específicos que planteamos fueron:

- Analizar la relación con el saber desde la figura de relación epistémica a través de las dimensiones de los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) teniendo en cuenta las categorías de: tareas familiares, autocuidado, actividades lúdicas, actividades físicas y deportivas y actividades artísticas, y los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) desde las categorías de: aprendizajes escolares de base, aprendizajes metodológicos, evocación de un contenido, aprendizajes normativos, expresiones genéricas y tautológicas, disciplinas escolares y pensar.

- Estudiar desde la figura de relación identitaria la relación con el saber a través de la dimensión del aprendizajes de desarrollo personal (ADP) con sus respectivas categorías: confianza en sí mismo, emocionarme, reír, vivir, superar las dificultades, comportamentales, discernimiento, recompensa, juego, proyección al futuro y jugar divertirse, compartir
- Examinar la relación con el saber a través de la figura social considerando la dimensión de aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) desde las categorías de relaciones de armonía, relaciones de conflicto, valores, amenazas, compartir y conformidad.

Teniendo en cuenta el marco anterior, esta tesis está compuesta por la siguiente estructura: en el capítulo 1 se expondrá el marco teórico, estados del arte y los referentes técnicos de la educación preescolar en Colombia que sustentan nuestra investigación ; el capítulo 2 está conformado por la metodología en la cual se explicará a fondo el enfoque metodológico y el contexto de investigación; el capítulo 3 presenta los resultados obtenidos y el análisis que podemos hacer con base en ellos; y finalmente en capítulo 4 realizaremos algunas discusiones e implicaciones sobre nuestra investigación.

MARCO TEÓRICO

Estudiar la relación con el saber en la infancia escolarizada, principalmente en el nivel de preescolar, nos remitió a profundizar en el concepto de infancia escolarizada y en el papel del alumno, también nos sugirió preguntarnos por la manera en la que está enmarcada la educación preescolar en Colombia. Posteriormente, indagamos en los conceptos o nociones de saber, relación con el saber, las figuras que lo conforman y sus respectivos tipos de aprendizaje, y algunas investigaciones que sirvieron como base para nuestra tesis.

INFANCIA ESCOLARIZADA Y EDUCACIÓN PREESCOLAR EN COLOMBIA

La infancia es definida por la Real Academia Española (RAE) como el periodo de vida humana comprendido entre el nacimiento y la pubertad. Sin embargo, este concepto no ha sido universal y mucho menos estático. A lo largo de la historia de la humanidad y bajo la influencia de distintos factores de índole político, social, cultural, religioso, ideológico o familiar, el concepto de infancia y la concepción que se tiene de ella se ha transformado de manera singular. No obstante, el concepto de infancia está íntimamente ligado al concepto de alumno; como afirma Sacristán (2003) “La infancia ha construido en parte al alumno y este ha construido a aquélla. Ambas categorías pertenecen y aluden a mundos donde se separa a los menores de los adultos”.

Infancia Escolarizada.

Bajo la mirada de los diferentes campos del conocimiento como la sociología, la antropología, la pedagogía, la economía, el arte, la medicina e incluso el marketing y la publicidad, es posible concebir la infancia de formas diferentes y de manera holística, pues este concepto “ alude a realidades distintas pero que no son estables a lo largo de los años” (Casas, 1998). De Mause (1991), asegura que “las concepciones de infancia están

íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza”, es decir las relaciones paterno filiales influyen drásticamente en la idea que se tiene culturalmente de la infancia.

Situándonos desde una óptica sociológica es posible definir la infancia según Postman citado por Alzate y Gómez (2013), como un fenómeno social más que biológico, que ha venido en auge desde hace aproximadamente treinta años. Jenks (1992) citado por Lourdes Gaitán (2006) , señala que la infancia no es un hecho natural, sino una construcción social, y como tal, su estatus está constituido en formas particulares de discurso socialmente ubicado, formas atribuidas por otros grupos sociales, principalmente los adultos.

Y han sido los adultos quienes han atribuido al niño el rol social de alumno. Es difícil desligar un concepto del otro. Como afirma Sacristán (2003) “La infancia ha construido en parte al alumno y este ha construido a aquélla. Ambas categorías aluden a mundos donde se separa a los menores de los adultos”. Pensar en la idea de alumno, obliga a la idea de infancia.

Historiadores de la infancia como Aries y DeMause, coinciden en la premisa que la “historia de la infancia y la educación están conectadas de modo inextricable”; ambos afirman que el reconocimiento de la infancia moderna y la aparición de las instituciones de cuidado y educación contribuyó a poner en marcha una revolución educativa, donde se presta una atención sistemática a la evolución infantil (Alzate, 2003), y por ende modifica la concepción de infancia, la relación adulto-niño y reconfigura el marco operativo de la educación moderna.

Así pues, la pedagogía concibe su discurso alrededor de la infancia. Narodowski citado por Alzate (2003), afirma que “la pedagogía dedica sus esfuerzos a hacer de la infancia “futuros hombres de provecho” (...) La pedagogía obtiene en la niñez su excusa irrefutable de

intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y los grupos sociales” (Narodowski, 1994, citado por Alzate 2003).

En este sentido, aparece el concepto de alumno-niño, dos conceptos que, en la modernidad, son inherentes. “El alumno, como el niño, el menor o la infancia, en general, son invenciones de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y de tratarlos. Son elaboraciones atribuidas a los sujetos que pensamos tienen alguna de esas condiciones” (Sacristán, 2003)

A partir del siglo XX se puede evidenciar como la psicología y las ciencias sociales muestran una visión diferente del alumno como un ser que piensa, dotado de capacidades. Según Sacristán (2003) la pedagogía contestataria quiso salvar al alumno del sistema educativo, de la autoridad familiar, de la represión y de la manipulación de la conciencia. Permitiéndoles entonces, ser libres e independientes para que puedan construir su identidad, desarrollar habilidades y competencias para desenvolverse en el mundo.

Hay que tener presente que la infancia no representa lo mismo, en todas las sociedades ni contextos, y siempre es mirada de acuerdo la cultura y cosmovisiones sociales, esta es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela, disfrutando y brindándoles espacios que les permita crecer fuertes y seguros de sí mismos, sin miedos, temores, sin violencia y protegidos contra todo lo que pueda afectar su bienestar y felicidad.

La escuela ha sido una de las instituciones que han contribuido a construir un discurso específico acerca de la niñez, haciendo un trabajo mediante las prácticas pedagógicas que circulan por ella; sin embargo se puede evidenciar que no todo lo que se desarrolla en la escuela beneficia a los niños y es así como Sacristán (2003) plantea que nos mostramos mucho más preocupados por cómo planificar y transmitir que por cómo reciben la

enseñanza los alumnos, dice además, que el fracaso de los alumnos ante lo que se les exige y como se les exige equivale al deterioro del sistema.

Absalón Jiménez (2012) asegura que el preescolar continúa pensando en la manera como se controla el niño: el control de su cuerpo y de sus fuerzas de su utilidad y de su docilidad, de su distribución y de su sumisión; vemos entonces como la escuela a pesar de los cambios y transformaciones que se esperan de ella, continúa haciendo un trabajo que no permite que los niños exploren, experimenten y al mismo tiempo tengan la posibilidad de resolver situaciones que se les presentan. Hoy día desde las bases curriculares para la educación inicial nos proponen las actividades rectoras como ejes fundamentales para el trabajo con los niños y niñas ya que les permite relacionarse con el entorno y con ellos mismos.

En la declaración de los derechos del niño de 1959 en el principio 7 se plantea que:

“El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad”.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

Si este principio se tomara como está estipulado seguramente los procesos educativos estarían enfocados en la formación integral y holística de los niños y niñas ya que se les estaría brindando todas las garantías y bases para su desarrollo.

Educación Preescolar en Colombia

A través de la historia la educación preescolar ha tenido diversas transformaciones, esta ha sido una tarea ardua y una lucha constante para tratar de cambiar el imaginario que se ha tenido sobre el desarrollo y la enseñanza de los niños y las niñas.

Hoy día se cuenta con las nuevas bases curriculares que si bien aún no incorporan completamente la voz de los niños y las niñas; si aporta de cierta manera al fortalecimiento de sus habilidades, competencias, intereses y necesidades.

Antes de ahondar en tan importante documento como lo son las bases curriculares se hace necesario realizar un recorrido para mirar de qué manera ha sido planteada la educación preescolar en Colombia.

Iniciemos por resaltar que en 1976 el MEN incluye el nivel de educación preescolar dentro de la educación formal, y mediante el decreto 1002/ 84 se facilita la formulación y aplicación de un plan de estudios para brindar una atención integral a la niñez teniendo en cuenta la participación de la familia y la comunidad, en ese entonces la educación preescolar no se ordenó como obligatorio, esa obligatoriedad fue establecida por la Constitución Política de 1991 teniendo en cuenta lo acordado en la convención internacional de los derechos de los niños y las niñas, la cual fue adoptada por la ONU y se unieron países como Colombia para propender por el bienestar y la protección de los derechos de las niñas y los niños de todo el mundo.

La ley 115 del 1994 en el artículo 15 plantea que la educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológicos, cognoscitivos,

psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

En el artículo 16 de la misma ley se plantean los objetivos específicos de la educación preescolar que son:

- a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;
- b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;
- c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;
- d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;
- e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;
- f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;
- g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;
- h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;
- i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y
- j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

El decreto 2247 de septiembre 11 de 1997 establece las normas relativas a la presentación del servicio educativo del nivel preescolar; en el capítulo 1, artículo 1° se

orienta que la educación preescolar hace parte del servicio público formal, en el artículo 2° se plantea que la educación preescolar se ofrecerá a alumnos entre 3 y 5 años de edad y comprenderá 3 grados así:

1. Pre-jardín para niños y niñas de 3 años de edad
2. Jardín, para niños y niñas de 4 años de edad
3. Transición, para niños y niñas de 5 años de edad y el grado de obligatoriedad

En el capítulo 2, artículo 11° están los principios de la educación preescolar que son:

a) integralidad, b) participación, c) lúdica

En la resolución 2343 del 5 de junio del 1996 están estipuladas las dimensiones del desarrollo con sus respectivos indicadores para trabajar con los alumnos de preescolar:

Dimensión Comunicativa

- Comprender textos orales sencillos de diferentes contextos tales como descripciones, narraciones y cuentos breves.

- Formula y responde preguntas según sus necesidades de comunicación.
- Hace conjeturas sencillas, previas a la comprensión de textos y de otras situaciones.
- Incorpora nuevas palabras a su vocabulario y entiende su significado.
- Desarrolla formas no convencionales de lectura y escritura y demuestra interés por ellas.

- Comunica sus emociones y vivencias a través de lenguajes y medios gestuales, verbales, gráficos, plásticos.

- Identifica algunos medios de comunicación y, en general producciones culturales como el cine, la literatura y la pintura.

- Participa en diálogos y otras interacciones asumiendo e intercambiando diferentes roles.

- Utiliza el lenguaje para establecer diferentes relaciones con los demás.
- Disfruta con lecturas de cuentos y poesías y se apropia de ellos como herramientas para la expresión.

Dimensión Estética

- Demuestra sensibilidad e imaginación en su relación espontánea y cotidiana con los demás, con la naturaleza y con su entorno.

- Explora diferentes lenguajes artísticos para comunicar su visión particular del mundo, utilizando materiales variados.

- Muestra interés y participa gozosamente en las actividades grupales.
- Participa, valora y disfruta de las fiestas, tradiciones, narraciones, costumbres y experiencias culturales propias de la comunidad.

Dimensión Cognitiva

- Identifica características de objetos, los clasifica y los ordena de acuerdo con distintos criterios.

- Compara pequeñas colecciones de objetos, establece relaciones como “hay más que....” “hay menos que...” “hay tantos como...”.

- Establece relaciones con el medio ambiente, con los objetos de su realidad y con las actividades que desarrollan las personas de su entorno.

- Muestra curiosidad por comprender el mundo físico, el natural y el social a través de la observación, la explotación, la comparación, la confrontación y la reflexión.

- Utiliza de manera creativa sus experiencias, nociones y competencias para encontrar caminos de resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana y satisfacer sus necesidades.

- Interpretar imágenes, carteles, fotografías y distingue el lugar y función de los bloques del texto escrito, aún sin leerlo convencionalmente.

Dimensión Corporal.

- Reconoce las partes de su cuerpo y las funciones elementales de cada una.
- Relaciona su corporalidad con la del otro y lo acepta en sus semejanzas y diferencias.
- Controla a voluntad los movimientos de su cuerpo y de las partes del mismo y realiza actividades que implican coordinación motriz fina y gruesa.
- Muestra armonía corporal en la ejecución de las formas básicas de movimiento y tareas motrices y la refleja en su participación dinámica en las actividades de grupo.
- Se orienta en el espacio y ubica diferentes objetos relacionándolos entre sí y consigo mismo. Aplica esa orientación a situaciones de la vida diaria.
- Expresa y representa corporalmente emociones, situaciones escolares y experiencias en su entorno.
- Participa, se integra y coopera en actividades lúdicas en forma creativa, de acuerdo con su edad.
- Tiene hábitos adecuados de aseo, orden, presentación y alimentación.

Dimensión ética, actitudes y valores

- Muestra a través de sus acciones y decisiones un proceso de construcción de una imagen de sí mismo y disfruta el hecho de ser tenido en cuenta como sujeto, en ambientes de afecto y comprensión.

- Participa, se integra y coopera en juegos y actividades grupales que permiten reafirmar su yo.
- Manifiesta en su actividad cotidiana el reconocimiento y la aceptación de diferencias entre personas.
- Disfruta de pertenecer a un grupo, manifiesta respeto por sus integrantes y goza de aceptación.
- Toma decisiones a su alcance por iniciativa propia y asume responsabilidades que llevan al bienestar en el aula.
- Participa en la elaboración de normas para la convivencia y se adhiere a ellas.
- Expresa y vive sus sentimientos y conflictos de manera libre y espontánea, exteriorizándolos a través de narraciones de historietas personales, proyectándose en personajes reales e imaginarios, dramatizaciones, pinturas o similares.
- Colabora con los otros en la solución de un conflicto que presente en situaciones de juego y valora la colaboración como posibilidad para que todas las partes ganen.

Los lineamientos curriculares para la educación preescolar también han hecho su gran aporte para el trabajo con los niños y poder fortalecer su desarrollo integral, estos plantean cuatro pilares para darle sentido a la educación preescolar 1) aprender a conocer y tiene que ver con que el alumno aprenda a comprender el mundo que lo rodea y de esa manera pueda desarrollar sus capacidades, 2) aprender a hacer, donde el niño y la niña pueda desarrollar competencias para resolver problemas y enfrentarse al mundo, 3) aprender a vivir juntos, donde el alumno pueda aprender a relacionarse, a compartir y a vivir con los demás y 4) aprender a ser, que el niño y la niña aprenda a conocerse a sí mismo a partir de las relaciones que establezca con el entorno.

Así como en la resolución 2343 de se encuentran planteadas unas dimensiones del desarrollo y unos indicadores para la educación preescolar los lineamientos las retoman ya que estos permiten comprender a los niños y a las niñas con sus particularidades.

Los lineamientos proponen trabajar con proyectos lúdico- pedagógicos, estos le permiten al docente acompañar y orientar a los alumnos, padres y comunidad en los procesos de investigación que se emprenden para encontrar respuestas, y generar más inquietudes de conocimiento, en la medida que los niños van profundizando en lo que quieren conocer y hacer. Lineamientos curriculares de educación preescolar, (2010).

Estos lineamientos tienen como eje central a los niños y las niñas puesto que estos son seres especiales, únicos, creativos, auténticos, con capacidades para comprender el mundo y relacionarse y la educación debe ajustarse a las características de su entorno y de esta manera estos pueden desarrollar habilidades y competencias diversas.

Ahora bien, es importante hablar de los derechos básicos de aprendizaje (DBA) puesto que estos también dan cuenta de lo que se le debe enseñar y deben aprender los alumnos en el preescolar; para esto se debe tener claro que estos son el *conjunto de aprendizajes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura*. Derechos básicos de aprendizaje, (2016) es decir, que los DBA no están desligados de las bases curriculares.

Los DBA se fundamentan en 3 grandes propósitos:

1. Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.

2. Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.
3. Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo

Los Derechos básicos de aprendizaje DBA están estructurados de la siguiente manera; primero está el enunciado que muestra los aprendizajes que las niñas y los niños pueden aprender a partir de la medición pedagógica, segundo las evidencias que muestra posibles manifestaciones del aprendizaje y tercero el ejemplo que ilustra el aprendizaje.

Es de resaltar que la educación para la primera infancia es indispensable para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas, es importante tener en cuenta que las relaciones que estos constituyen en su diario vivir les servirán para desenvolverse en cualquier momento de sus vidas.

Se debe tener en cuenta que la primera infancia es la etapa más importante para los seres humanos, que va desde la gestación hasta los 6 años.

En la primera infancia se hace más conexiones cerebrales que el resto de la vida. Es un momento crucial para el desarrollo de los niños y las niñas en el que se potencia todas sus capacidades, se apropia del lenguaje y establece relaciones con el entorno, al mismo tiempo descubre posibilidades de movimiento en su cuerpo y tiene la posibilidad de construir conocimiento permanente y desarrollar su identidad y autonomía.

Para que los niños y las niñas puedan lograr todo esto se hace necesario la participación y ayuda de los adultos puesto que de esta manera se aportará para su desarrollo integral.

Para darle sentido y afianzar el desarrollo y aprendizaje de los niños y niña se crearon las bases curriculares ya que estas son: *el punto de partida para el consenso pedagógico*

sobre el diseño curricular de la educación para la primera infancia en el que se evidencia el que el para qué y cómo favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Bases curriculares, (2017)

Las bases curriculares se fundamentan en la experiencia, ya que encuentra sentido en lo que hacen, exploran e indagan los alumnos, lo mismo que en sus deseos intereses y su manera de comunicarse; también consideran que *los niños y las niñas en cualquier momento de su desarrollo disponen de capacidades diversas, habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo.* Bases curriculares, (2017). De esta manera es que los niños y las niñas aprenden a relacionarse consigo mismo, con los demás y con el entorno.

Este currículo, hace referencia a las interacciones que vienen siendo esas relaciones o las formas de actividad que el niño y la niña establece, estas interacciones se fortalecen mediante tres acciones que son. 1) **Cuidar**, *implica una relación constante entre quien cuida y quien es cuidado con el propósito de mantener su bienestar y calidad de vida,* 2) **acompañar**, *significa “leer” de manera consciente y contextualizada a los niños y las niñas en su acción, para transformar y diseñar el ambiente que habitan y usan diversas formas de estar para el o ella y* 3) **provocar**, *que es disponer ambientes , situaciones e interacciones para que los niños y las niñas vivan, experimenten, jueguen, solucionen problemas, encuentren desafíos y así construyan nuevos saberes.* Bases curriculares, (2017).

Las actividades rectoras (expresiones artísticas, exploración, juego, literatura) son las que fundamentan las bases curriculares ya que posibilitan interacciones recíprocas entre los niños, las niñas, los adultos y los entornos.

Tabla 1

Actividades rectoras

Expresiones Artísticas	Mediante el arte los niños y las niñas pueden expresar sus ideas, emociones, pensamiento y la forma cómo comprenden el mundo. Esto lo pueden manifestar a través del baile, la pintura, el juego de roles; entre otras actividades.
Exploración	Explorando los niños y las niñas pueden lograr entender como es el mundo y lo que significa ser parte de él. Con nuestros sentidos tocamos, olemos, saboreamos, escuchamos y miramos por todos los lados; así comprendemos cómo funcionan las cosas, descubrimos que podemos transformar lo que pasa a nuestro
Juego	Es de gran importancia, porque jugando los niños y las niñas pueden aprender y descubrir las posibilidades de su cuerpo y del mundo; pueden relacionarse y compartir con otros. Cuando los alumnos juegan a ser otros, asumen roles y construyen una idea de cómo funciona el entorno; además fortalecen vínculos afectivos.
Literatura	Cuando los niños y las niñas leen o se les lee, cuando se les cuenta un cuento, están aprendiendo a narrar, manejar los tiempos y organizar los acontecimientos; además de ir conociendo el mundo e imaginar, y crear fantasías propias para narrar

Este currículo como se mencionó anteriormente está organizado para dar cuenta del ¿para qué?, el ¿qué? Y el ¿cómo? Se potencia el desarrollo integral de los niños y las niñas.

El ¿para qué? Refiere al *propósito de desarrollo y aprendizaje que la educación inicial y preescolar están llamados a promover reconociendo así que los niños y las niñas son ciudadanos sujetos de derechos con diversas capacidades para resolver problemas que se le presentan en el diario vivir*, el ¿qué? Tiene relación *con el conocimiento y la lectura permanente que hacen las maestras de los intereses, capacidades y gustos de los niños y las niñas* y el ¿Cómo? Se potencia tiene que ver ya con *la forma en que las maestras elaboran sus propuestas a través experiencias y ambientes que enriquecen las estrategias en las que participan las niñas los niños y las familias*. Bases curriculares, (2017).

Inicialmente en la educación preescolar se trabajaba por dimensiones ahora estas se o se está trabajando a partir de las actividades rectoras presentes en las bases curriculares ya que estas están diseñadas para el fortalecimiento del desarrollo integral de los niños y las niñas mediante las relaciones que éste establezca consigo mismo, con sus pares y con el entorno.

Cabe aclarar que no es que las dimensiones del desarrollo desaparezcan, estas se encuentran inmersas en todos los procesos que se lleven a cabo con los alumnos.

SABER Y RELACIÓN CON EL SABER

Durante años, diversos grupos de investigación franceses se han interesado por explicar desde la óptica sociológica y clínica la problemática del fracaso escolar en los sectores populares de la sociedad francesa. Para dichos estudios Charlot (1997) pretendió descubrir qué sentido tiene para un niño ir a la escuela, aprender y comprender las cosas.

La relación con el saber es definida por Charlot (1997) como “El conjunto organizado de relaciones que un sujeto humano (singular y social), mantiene con todo aquello que surge del “aprender” y del saber: objeto, “contenido de pensamiento”, actividad, relación interpersonal, lugar, persona, situación, ocasión, obligación, etc., relacionadas de alguna manera con el aprender y el saber”

Qué es saber.

Definir el concepto de saber es una ardua tarea, ya que es un término amplio y que ha sido utilizado en diversas áreas sin un límite o marco que la defina o restrinja, y por lo tanto son poco exactas. No obstante, es común encontrar una gran cantidad de autores que realizan una tentativa por explicar y delimitar el concepto de saber, principalmente en el campo de la educación.

La caracterización de la noción de “saber” ha tenido una gran variedad de vertientes que han dependido del medio o el campo del autor que la define; sin embargo, en lo que todos los autores coinciden es que el saber y la experiencia o la práctica del sujeto son inherentes, es decir uno ineludiblemente configura al otro en forma bidireccional.

Inicialmente podemos definir el saber en palabras de Beillerot (1998) como el conocimiento adquirido por el estudio y la experiencia. Este autor precisa el saber como “aquello que para una persona es adquirido, construido, elaborado por el estudio o la experiencia. Es el resultado de una actividad de aprendizaje cualquiera sea la naturaleza y la forma de este (imitación, impregnación, identificación, efecto de acción pedagógica)”.

Beillerot, plantea que existen dos fuentes de construcción del concepto de “saber” en la ideología europea: una se construye alrededor de los términos “ver”, “forma” e “imagen” y que conduce a la noción de discernimiento; la segunda se centra en la experiencia y la sabiduría

El saber se define como lo que es sabido, lo que ha sido adquirido, un estado estático y una apropiación íntima, algo que, se supone, no ha de ser olvidado ni perdido. (Beillerot, 1996)

Foucault citado por Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi (1996), define saber como el conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a constituirla. Es decir, el saber es el conjunto de enunciados organizados que forman parte de una práctica discursiva.

Para establecer de forma más específica el término de “saber”, es necesario diferenciar saber, conocimiento e información. Monteil (1985), citado por Charlot (2008), establece una

clara diferencia entre estos tres conceptos, que permitirán depurar y delimitar la noción de saber y la relación con el saber: la información es una colección de datos exteriores al sujeto que se pueden almacenar y que son de carácter objetivo; el conocimiento constituye el resultado de una experiencia personal del sujeto, y por tanto, es de carácter subjetivo. El conocimiento, como plantean Mosconi, Beillerot y Blanchard- Laville puede ser entendido como un proceso intelectual, abstracto, que pone de manifiesto el ejercicio de la razón; el saber, *“como la información, está bajo el primado de la objetividad, pero es información asumida por el sujeto; es decir, es también conocimiento, pero separado de la subjetividad. El saber es producido por el sujeto, confrontado a otros sujetos, es construido en marcos metodológicos”* (Charlot, 1998). Por lo tanto, es posible afirmar que el saber es individual y, por ende, se inscribe en la historia psíquica y social del sujeto. (Beillerot, 1998).

Schlanger citado por Charlot (2008), sugiere que no puede haber saber fuera de una situación cognitiva, el saber es una relación, un producto, un resultado. El saber esboza una relación entre el sujeto con sí mismo, con su entorno y con otros sujetos que validan, co-construyen y comparten este saber.

Otra tesis acerca del concepto de saber es planteada por Bruno Latour citado por Alzate, Arbeláez y Gómez (2011), para quien el saber no debe ser entendido o definido en un marco o plano de oposición entre los “saberes teóricos” y los “saberes prácticos”. El saber supone saber-hacer y hacer-saber.

En este punto cabe resaltar entonces que el saber parte del saber-hacer. El saber-hacer se refiere a la habilidad para poder lograr con éxito lo que se emprende, y para resolver problemas prácticos; competencia, experiencia en el ejercicio de una actividad artística, o intelectual. (Beillerot, 1998). El saber como proceso de trabajo no puede ya confundirse con

el resultado del trabajo, porque el saber es una acción que transforma al sujeto para que este transforme el mundo.

Algunos autores adicionalmente, hacen una clara diferencia entre saber y los saberes. Los saberes, según Beillerot, se refiere a el conjunto de enunciados y de procedimientos socialmente constituidos y reconocidos, por medio de los cuales un sujeto mantiene una relación con el mundo natural y social y lo transforma. Según el enfoque de Foucault, son producidos en un contexto histórico y social: hacen referencia a una cultura, expresan, muestran modos de apropiación y de socialización.

Tipos de saber.

Así como el concepto de saber tiene distintas vertientes que lo definen, también es posible encontrar diferentes tipos de clasificación de los saberes. Los trabajos realizados por los miembros del grupo ESCOL, exponen algunas de estas clasificaciones desde planteamientos realizados por Schlanger, J.M Van der Maren y G. Malglaive.

Tabla 2

Tipos de saberes

AUTOR	CLASIFICACIÓN
Schlanger	Saber prescriptivo, técnico, ético-político, estético, ontológico, histórico y reflexivo.
Van der Maren	Saberes científicos (propios de un campo de estudio científico), los saberes estratégicos (utilizados para tomar decisiones y actuar), los saberes de la praxis (que enuncian procedimientos y reglas) y los saberes prácticos.
Gerard Malglaive (1990)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saberes teóricos, son los saberes que definen lo que es 2. Saberes de procedimiento, permiten construir procedimientos para hacer lo que uno quiere hacer. Aunque estos proceden de saberes teóricos, no pueden ser pensados como aplicación de estos. 3. saber prácticos, son los saberes salidos de la acción., desde el momento en que se piensa una práctica, se sistematiza, se organiza y tiene un alcance teórico. 4. saber hacer. son actos humanos disponibles, porque fueron aprendidos y experimentados
Malglaive	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saber científico, es el saber establecido por leyes deductivas y apoyado en comprobaciones experimentales. 2. Saber racional: fundado en la lógica, sobre las operaciones formales del pensamiento. Por ejemplo, un trabajo de filosofía no es científico sino racional, está fundado sobre la lógica. 3. Saber pragmático, fundado en la acción con el fin de ser eficaz 4. Saber mágico, también está fundado en la acción, sin embargo este no presume la eficacia, ya que propone casualidades externas al objeto.
Zambrano	Saber escolar: Mecanismo de reproducción oficial del saber científico puesto que se asume que tal saber debe ser transmitido, sino reproducido en el espacio escolar, para lo cual es importante la formación específica de quienes asumen tal tarea.

El término saber escolar, hace referencia a los saberes impartidos en la escuela, y que, se derivan de una ciencia específica, de los valores y contenidos culturales o a unos intereses particulares de la escuela o la sociedad. En este sentido, como afirma Zambrano (2011) la

pretensión de estos saberes se centra en “informar y contribuir con el desarrollo de la personalidad intelectual de los sujetos”, es decir, la escuela se convierte en un simple transmisor de información necesaria para que el sujeto se desenvuelva socialmente.

Relación con el saber.

A través del tiempo han surgido diferentes interrogantes acerca de: ¿Cómo aprenden los niños y niñas?, ¿qué deben aprender?, ¿Cómo enseñar a la infancia? o ¿Cuál es el sentido que tiene el saber para el sujeto que aprende? Para darle en cierto modo claridad a estas inquietudes se han realizado diferentes investigaciones, entre las que destacamos las que dan cuenta del concepto de relación con el saber.

La noción de “Relación con el saber” (Rapport au savoir, en adelante RAS), ha tomado desde hace algunos años gran importancia en el campo de las ciencias humanas y la educación, y aunque aún es un concepto que continúa en proceso de elaboración, ha demostrado su real poder heurístico, tanto por sus cuestionamientos como por la relación con el campo de la investigación e intervención que este concepto abre. (Alzate y Gómez, 2013).

La RAS, es un concepto que ha sido retomado desde la antigüedad en distintos textos y estudios de filosofía de Platón o Descartes, en algunos textos de sociología más recientes de Bourdieu o psicoanalíticos de Lacan, no obstante, era un concepto no había sido problematizado o era bastante impreciso.

A finales de la década de los 70, este concepto generó gran interés en diversos grupos de investigación en el campo de las ciencias de la educación, especialmente francófonos, entre los que destacamos el Centro de Investigación, Educación y Formación (CREF), en la Universidad de París X liderado por Jacky Beillerot y el grupo de Educación, Socialización y Colectividades Locales (ESCOL), de la Universidad de París 8 dirigido por Bernard Charlot.

El primer grupo liderado por Beillerot, fundamenta la coherencia epistemológica de su investigación sobre la RAS desde un enfoque clínico. Según lo planteado por Alzate y Gómez (2014), con base en los trabajos realizados por Wilfred Bion y Donald Wood Winnicott, quienes estudian la construcción psíquica precoz de la capacidad de aprendizaje del pensamiento, y los estudios teóricos de Jaques Lacan sobre el concepto de deseo, el deseo de saber y su insatisfacción, se construye la tesis central de este grupo de investigación, es decir la cuestión del saber se problematiza como un objeto del deseo.

Este grupo, se interesó en estudiar el placer o el deseo por aprender de los alumnos y los profesores de algunas escuelas parisinas, dando paso con esto al concepto o noción de la relación con el saber. No obstante, el interés de dicho grupo de investigación tiene una marcada perspectiva psicoanalítica; para esta corriente la RAS se organiza desde dos ámbitos, según Mosconi (1996): “el primero se constituye en manera precoz con la personalidad psicofamiliar, y el segundo se produce en la transformación de la relación con el saber en la personalidad psicosocial”, es decir el primer formador de la RAS es el marco familiar, el cual no solo está determinado por el núcleo familiar, sino también la cultura en particular y el medio social. El segundo formador parte de la transformación de la personalidad del niño en su integración a la escuela: “La entrada del niño a la escuela para apropiarse de los saberes escolares constituye la primera etapa de la personalidad psicosocial” (Mosconi, 1996).

Por otro lado, el grupo de Educación, Socialización y Colectividades Locales (ESCOL), de la Universidad de París 8 dirigido por Bernard Charlot se preocupó por estudiar el fenómeno del fracaso escolar en las periferias francesas. Este autor, se preguntaba desde el campo de la sociología e incluso la antropología, cómo algunos individuos que estaban predispuestos a fracasar en la escuela por sus condiciones sociales, lograban tener éxito. Para él, el éxito o fracaso escolar dependen en gran medida del significado que estos sujetos le dan

a la escuela, al aprender y al saber, y, por lo tanto, esto pone en evidencia su relación con el saber. Sus estudios se enfocaron en el alumno como sujeto; un sujeto “confrontado a la necesidad de aprender y a la presencia en su mundo de saberes de diversos tipos” (Charlot, 1997).

Su investigación se basó en la realización de producciones escritas por los alumnos frente a sus expectativas escolares y los saberes adquiridos. Una de las premisas más importantes de su investigación se basa en la idea de una sociología del sujeto. El sujeto o alumno (en este caso) es un individuo irreductible, un ser social, singular, que interpreta el mundo a partir de su historia, su posición social, su relación con los otros; es un sujeto que actúa en y sobre el mundo, y que se produce y es producido por la educación.

En este sentido, según Charlot (1997), “estudiar la RAS es estudiar al sujeto en tanto se enfrenta a la necesidad de aprender y a su presencia en el mundo del saber”. Es decir, no es posible estudiar la relación con el saber si tener una aproximación holística al sujeto.

En otras palabras, para Charlot, el sujeto es un ser social, humano y singular, el cual está configurado por una heterogeneidad de situaciones que lo condicionan y que de una forma u otra repercuten en este “fracaso escolar”¹. En este sentido, estudiar la relación con el saber, para Charlot, no puede estar desligado del estudio del sujeto

Charlot define el concepto de “relación con el saber” como el conjunto de relaciones que un sujeto (...) mantiene con todo lo que surge o deriva del aprender y del saber (objeto, actividad, relación interpersonal, lugar, situación, ocasión, etc.) ligados de alguna manera a aprender y al saber.

¹ Para Charlot, el “fracaso escolar” no existe. El “fracaso escolar” es un término usado para señalar un alumno que no aprendió lo que tenía por objeto aprender, y que para efectos de análisis debe tomar en consideración al sujeto, la relación de éste con otros sujetos, la dinámica del deseo, su construcción histórica, familiar, social e incluso de especie humana y la posición que ocupa en el mundo

Dicho esto, es necesario entonces precisar que el autor hace referencia a dos términos clave: saber y aprender. Apoyado en los planteamientos de J.M Montein, Charlot expone que el saber es “producido por el sujeto, confrontado a otros sujetos y es construido en marcos metodológicos” el saber es información² asumida por el sujeto.

El aprender por otro lado, no es equivalente in situ a adquirir un saber intelectual. No obstante, en contextos escolares es usual que el término “aprender” se utilice para denotar la memorización de un contenido intelectual; también hace referencia a dominar una actividad cotidiana o entrar en formas relacionales (Charlot, 1997). Es decir, el concepto de aprender es amplio y en él convergen diversas figuras.

Este autor categoriza un inventario de figuras bajo las cuales se presenta el saber para los alumnos: (1) objetos-saberes que se exponen en libros, monumentos, obras, (internet), arte, etc.; (2) objetos que es necesario aprender a utilizar (cordones, cepillo de dientes, computadora); (3) actividades a dominar como leer, escribir, nadar; y (4) dispositivos relacionales que le permiten al sujeto relacionarse con el mundo (normas de cortesía, establecer una relación amorosa)

Charlot (1997) evoca en su investigación, para efectos de análisis, tres (3) relaciones del aprender, presentados como figuras, en las que están ligados cada uno de los saberes que se presentan en sus alumnos: (1)Figura epistémica, (2) Figura identitaria (3) Figura social:

Figura epistémica

Desde el punto de vista epistémico se pueden encontrar identificar algunas formas de saber: La primera de ellas tiene que ver con la apropiación de un objeto virtual, es decir

² La información, según J.M Monteit, citado por Charlot (1997) se cataloga como un dato exterior al sujeto, que está primado por la objetividad

un saber intelectual contenido por libros, lugares o personas, en este caso el aprender se concibe en términos de los alumnos de Charlot como “ponerse cosas en la cabeza”, es apropiarse de un saber que antes no se tenía gracias a un factor externo y que puede ser exteriorizado a través del lenguaje. Dentro de las relaciones epistémicas también aparece el saber como la capacidad de dominar una actividad o saber utilizar un instrumento pertinentemente, pero donde el proceso de aprendizaje no es enunciado a través del lenguaje. La figura epistémica puede ser definida como la relación saber-objeto.

En este punto, cabe resaltar que, para Charlot, saber enunciar un saber no implica dominar una actividad, por ejemplo, no basta con estudiar “la natación” para aprender a nadar, sin embargo, apropiarse de una actividad permite enunciar los algoritmos necesarios para ejecutarla.

La relación epistémica también aparece en los aprendizajes conductuales, es decir aquellos que determinan el ser: ser responsable, ser desconfiado, aprender a mentir; en palabras del autor aprendizajes para comprender a la gente, conocer la vida, saber quién es uno.

Figura identitaria.

El aprender, en esta figura, tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus relaciones con el mundo, con el otro, pero sobre todo consigo mismo. El aprender conlleva a una construcción de sí mismo, de la imagen del sujeto. En principio, se puede pensar que la relación identitaria obliga a la construcción de “volverse alguien”, el alumno aprende para alcanzar la independencia. (Charlot, 1997).

La sociedad obliga a la apropiación de un saber para “llegar a ser alguien”, y en este sentido puede llegar a tomar forma el éxito o fracaso escolar, y por ende la

construcción del sujeto consigo mismo, de su autoestima, el reforzamiento de su seguridad y su narcisismo implica una relación con el saber y el aprender.

La relación identitaria con el saber alude también a la relación con el mundo y con los otros, por ejemplo, si un sujeto comprende un fenómeno natural, es decir se apropia de un saber que le permite entender dicho acontecimiento, podemos establecer una relación con el mundo; cuando el sujeto se siente inteligente por apropiarse de este saber, establecemos una relación consigo mismo; y cuando el sujeto es capaz de compartir este nuevo saber adquirido o participa en una comunidad que le permite poner en juego dicho saber, es posible establecer una relación con el otro.

En esta relación convergen, por ejemplo, el interés frente a un tema específico para el sujeto, la relación alumno-docente, el interés en sí del tema-curso, el gusto por dicho curso e incluso las relaciones interpersonales que de una u otra forma median el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura social.

La figura social, reconoce que la relación con el mundo, con el otro y consigo mismo están determinados por el contexto, la historia, la cultura, las relaciones sociales, la posición social, escolar y familiar del alumno, etc,

En este punto cabe aclarar que la relación o figura social, no es un complemento de la figura epistémica e identitaria. La figura social las modifica, dándoles forma particular. La inclinación del sujeto hacia lo epistémico o identitario está regulada por su identidad social. Cabe recordar, como se ha planteado insistentemente, que el sujeto está permeado por una pluralidad de situaciones heterogéneas que lo construyen y configuran; en este sentido, desligar lo social es un desacierto.

Por otro lado, afirma Charlot (1997) que, para comprender la relación con el saber de un sujeto, se precisa tener en cuenta, además de la pertenencia social del individuo, “la evolución del trabajo, del sistema escolar, de las formas culturales, etc.”

En este orden de ideas, y como se explicó anteriormente, cada una de estas figuras se le atribuyen algunos saberes del inventario expuesto por Charlot, que en términos de Zambrano serán planteadas en forma de dimensiones, que incluyen los saberes descritos, que se explicarán en el siguiente esquema:

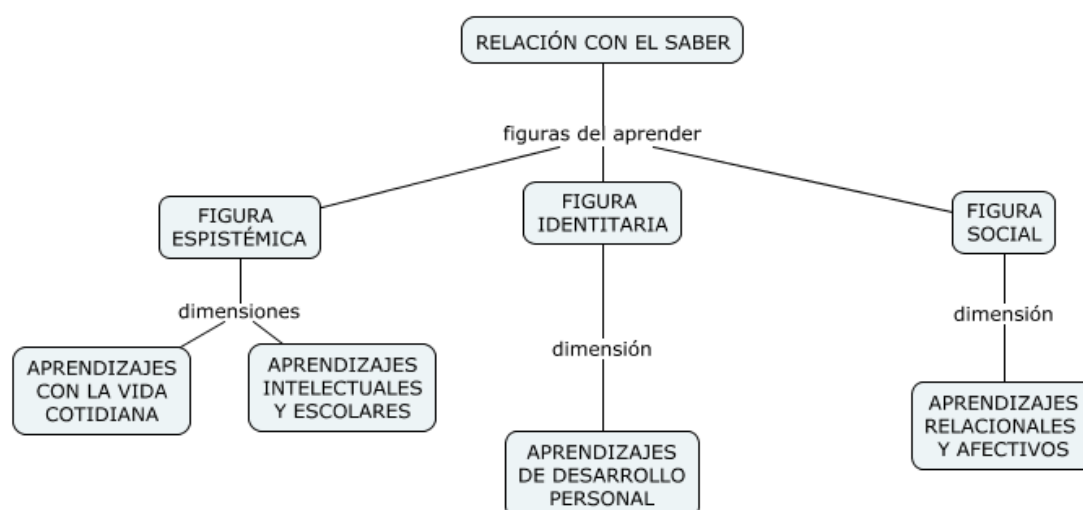


Figura 1: *Figuras de la relación con el saber y sus respectivos tipos de aprendizajes o dimensiones*

Zambrano realizó un importante estudio de relación con el saber a alumnos de los grados 5° y 9° de educación básica, en tres instituciones en tres instituciones educativas públicas, cinco sedes y un colegio de élite del departamento del Valle del Cauca, específicamente en los municipios de Cali, Candelaria y el corregimiento Cabuyal de Candelaria, a través de un instrumento que Charlot denominó Balance de saber (*Bilan de savoir*). Se trata de un escrito que se les pide a los sujetos que conforman la muestra donde exponen cuestiones como “desde que nací, aprendí una variedad de cosas en casa, en la

ciudad, en la escuela y en otros lugares. ¿Qué aprendí? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante para mí en todo esto que he aprendido? En este momento, ¿Qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido?” (Zambrano, 2014).

Su investigación partió de las tres figuras de relación con el saber propuestas por Charlot, junto a los aprendizajes que las conforman: Aprendizajes Intelectuales y Escolares, Aprendizajes de la Vida Cotidiana, Aprendizajes de Desarrollo Personal y Aprendizajes Relacionales y Afectivos, tal como lo muestra el esquema 1.

Los datos recolectados en los balances de saber le permitieron establecer que para los alumnos de grado 5° y grado 9° de educación básica priman los ARA, seguido de los AIE. Un punto de divergencia entre ambos grados fue que para los alumnos de grado 5° los ADP son menos evocados y para los alumnos de grado 9° son los AVC.

En términos de Armando Zambrano (2014), la relación con el saber o actividad-acción-relación con el saber como él lo ha definido, “ha permitido develar aspectos que las grandes encuestas ocultan. Ella se dirige a conocer, a través de las narraciones de los estudiantes, lo que para cada uno significa ir a la escuela, el sentido que ocasiona y los modos como entran en relación con los saberes.”

Es importante tener claro que el saber permite explicar la compleja experiencia de aprender del sujeto y que saber y sujeto guardan una estrecha relación y su enigma es el aprendizaje. Zambrano, (2014). Es decir, la forma de cómo el sujeto aprende y de qué manera se relaciona con eso aprendido y para qué le sirve lo que aprendió y de acuerdo a la manera de cómo los niños y niñas adquieran los conocimientos estos le servirán para el diario vivir y su relación con el entorno.

La esencia de la teoría de las RAS es el estudio del sentido de los aprendizajes. Para esta teoría los contenidos no son en sí mismo algo que interese, pues de lo que se trata es de comprender el conjunto de acciones y relaciones con el saber que un sujeto (alumno) mantiene con los aprendizajes, con el mundo, con los otros y consigo mismo. Para Zambrano, (2014), queda claro entonces que los aprendizajes adquiridos por los niños y niñas debe ser significativo donde puedan desarrollar habilidades y competencias que le permitan comprender el mundo y vivir en sociedad.

Zambrano, (2014). Plantea que las RAS están basadas en tres grandes campos del saber y que son: la sociología, el psicoanálisis y la didáctica; la sociología educativa ha tenido un gran peso en Francia y el conocimiento que se le atribuye es muy fuerte y obedece a la herencia intelectual tan importante de Emile Durkheim. A esta corriente se le atribuye la creación de la teoría de la reproducción y así mismo esta teoría fue la causante de muchas investigaciones sobre instituciones escolares y que muchos sociólogos se formen igualmente con esta; este grupo de sociólogos no se dedicó únicamente al estudio del fracaso escolar sino a la construcción de instrumentos para hacer entrevistas profundas y recolectar información sobre lo que piensan los niños y las niñas sobre el sentido del aprendizaje.

El psicoanálisis desglosa un conjunto de categorías todas significativas para el ámbito de la pedagogía y el discurso pedagógico. Cuestiones vinculadas con el deseo, el placer, el poder, la transferencia, etc. son, entre muchos otros, manifestaciones de un objeto que invita a la reflexión. Zambrano, (2014).

La didáctica según Zambrano, (2014) es considerada una disciplina de estudio cuyo objeto es la génesis, circulación y apropiación del saber escolar; esta tiene una fuerte herencia de la psicología del desarrollo de la inteligencia y de la epistemología.

Zambrano (2014), plantea que el fracaso escolar, como objeto de estudio de la sociología de la educación, remite a dos entradas. De un lado, la perspectiva de la diferencia respecto a la posición escolar que ocupa el sujeto; de otro lado, la experiencia que vive el sujeto en relación con el saber y el aprendizaje. Estas dos entradas han generado los horizontes teóricos a partir de los cuales se estudia este fenómeno.

A lo que se puede decir que los niños y las niñas son el centro de todos los procesos educativos y por ende estos deben girar alrededor de ellos permitiéndoles jugar con lo que aprenden y establecer relaciones con el mismo y de esta manera pueden ser capaz de aprender a ser y a hacer.

Así pues, Zambrano, (2014) coincide con Charlot en señalar que la expresión “fracaso escolar” es una forma de verbalizar la experiencia, lo vivido, la práctica y, en alguna medida, un modo de fraccionar, interpretar y categorizar el mundo social escolar.

Explica Zambrano (2014) que la noción de fracaso es utilizada para expresar tanto el hecho de que un niño(a) pierde el año, como el hecho de que él no haya adquirido ciertos saberes o ciertas competencias; ella alude, por ejemplo, a los alumnos de básica que no aprenden a leer en un año, como a los que pierden el bachillerato; Charlot y Zambrano coinciden también que bajo la denominación de “fracaso escolar” se deslizan una serie de fenómenos particulares y universales y que el fracaso escolar no existe en sí mismo pues carece de objeto, lo que existe son numerosos fenómenos que permiten ser clasificados bajo esta categoría. El fracaso escolar, al carecer de objeto en sí, debe ser visto desde la perspectiva del sujeto. En este sentido, lo que hay son estudiantes en situación de fracaso. Existen alumnos que no logran proseguir la enseñanza que se les imparte, que no adquieren el saber enseñado, que no logran dominar ciertas competencias.

El fracaso escolar podría ser producido entonces por diversas causas, entre estas se encuentra la situación socioeconómica, el rol que juega la familia y el ambiente que envuelve al niño y la niña en la misma escuela; y de esto puede depender en gran medida que los infantes aprendan y se relacionen con el saber.

La investigación realizada por Zambrano (2015), confirma por ejemplo que el apoyo de los padres de familia en las actividades escolares es fundamental: identificar sus debilidades y estar al tanto de su desarrollo integral es clave para alcanzar mejores niveles de socialización y desplegar las necesidades del alumno. Adicionalmente, afirma que el apoyo por parte de los docentes debe ir más allá de los talleres, trabajos adicionales y actividades de recuperación; la explicación del docente en el aula debe estar enfocada en el descubrimiento de capacidades del alumno. La relación alumno-docente no puede limitarse a la mera transmisión de saberes intelectuales o epistemológicos, pues esto enmarca una relación de poder que no debería existir en la educación contemporánea, más bien debe propender por el desarrollo integral del alumno.

Vercellino et al (2019) realizaron una investigación sobre la relación con el saber en los alumnos que pasan de la educación primaria al nivel medio en Viedma (Argentina). Su trabajo buscaba analizar la relación epistémica con el saber, explorando con qué tipos de saberes los alumnos interactúan y qué procesos de aprendizajes se dan con ellos; también analizaron la dimensión social e identitaria con el saber teniendo en cuenta la historia del sujeto, sus relaciones con el otro y la autoimagen.

Entre los hallazgos de dicha investigación fue posible establecer que los alumnos de este nivel educativo dan cuenta prioritariamente de las formas de relacionarse, cómo dominar ciertas situaciones que se dan en el vida escolar: cómo conducirse si no se conoce a nadie, qué hacer si no se entiende un tema, o qué hacer si a un compañero lo tratan mal.

Adicionalmente, se constituyen los saberes- objeto, es decir el saber “teórico” sobre un objeto, lo que Charlot denomina Objetivación-denominación “El proceso epistémico que constituye en un mismo movimiento, un saber objeto y un sujeto consciente de haberse apropiado de un tal saber” (Charlot, 2008). Es decir, podemos establecer que la objetivación-denominación se refiere a la apropiación de un enunciado (epistémico) que da cuenta, por ejemplo, de cómo ejecutar una determinada actividad, sin embargo, esto no implica que el sujeto domine dicha actividad: saber sobre natación pero no saber nadar.

Otro hallazgo significativo de Vercellino, es que los alumnos sólo identifican a la escuela y a su familia como los lugares donde se aprende y en donde se encuentran los adultos referentes del aprender.

METODOLOGÍA

La presente investigación indagó sobre la relación con el saber de los niños y niñas del nivel de transición de la Institución Educativa Agroambiental PIO XII sede San Pedro Claver del corregimiento de Santa Cecilia Risaralda y la Institución Educativa Gabo sede infantiles del municipio de Cartago Valle del Cauca.

Esta tesis se inscribe en una metodología cualitativa-interpretativa, en un marco epistemológico interpretativo, a partir de un estudio etnográfico donde se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales a los alumnos del nivel de transición, que se encuentran entre 5 años y medio y 6 años, a partir del trabajo con dos (2) grupos seleccionados intencionalmente de cinco (5) estudiantes cada uno, en cada una de las instituciones señaladas.

Taylor y Bogdan (2004) definen la investigación cualitativa como aquella que “produce y analiza datos descriptivos como palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas”. Según los autores, la investigación cualitativa está interesada por el sentido y la observación de un fenómeno social en medio natural.

La investigación cualitativa, según Deslauriers (2004), se caracteriza por su análisis de datos no matemático, donde se estudia un hecho o fenómeno a profundidad. Siguiendo al autor, este tipo de investigación se concentra en el análisis de los procesos sociales, el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana y sobre la construcción de la realidad social. Es decir, la investigación cualitativa se concentra en comprender la forma en la que una persona o colectivo construye su percepción sobre un fenómeno u objeto social determinado, teniendo en cuenta su experiencia, cosmovisión, contexto, cultura, entre otros aspectos subjetivos.

En este sentido, esta investigación busca estudiar en las aulas de clase de transición, ideas o representaciones de los niños acerca de la importancia que ellos le dan a la escuela y a los saberes epistemológicos, identitarios y sociales que en ella se imparten de forma explícita o implícita.

ETAPAS DEL ESTUDIO

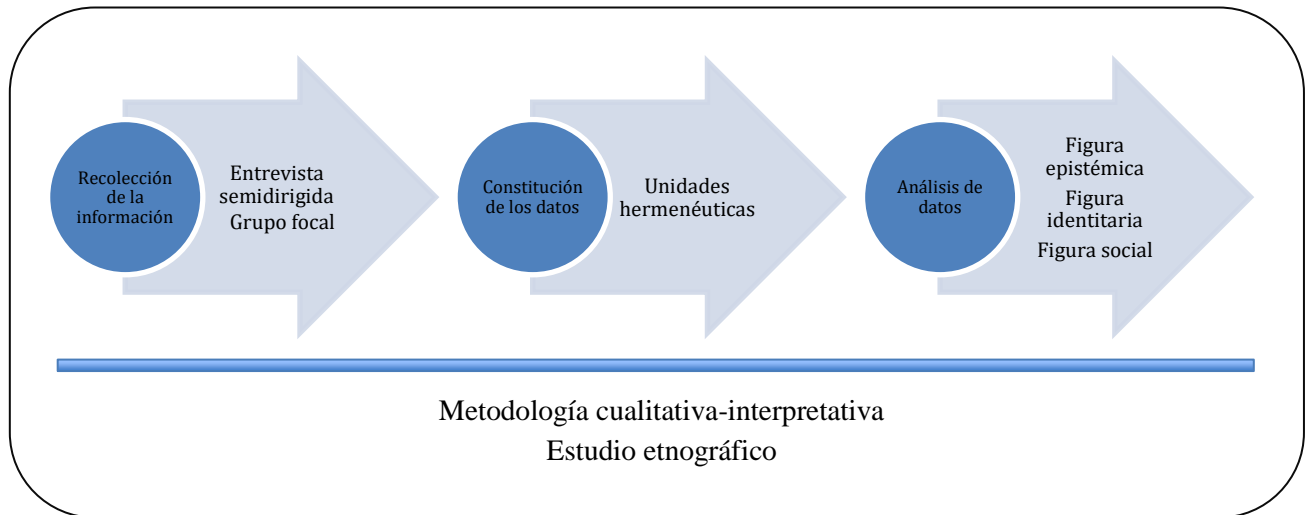


Figura 2: *Metodología de investigación*

Recolección de la información

Para recolectar la información necesaria se utilizaron dos instrumentos: la entrevista semidirigida y el grupo focal.³

(1) La entrevista, según Deslauriers (2004) es una interacción limitada y especializada, conducida con un fin específico y centrado sobre un tema particular, donde el investigador plantea algunas preguntas al sujeto de estudio o al experto en el fenómeno a estudiar. La entrevista es entonces un mecanismo de recolección de información específico,

³ Ver Anexo 3: Consentimiento informado

que busca que los sujetos inmersos en el contexto a estudiar o expertos en el medio den respuesta a unas preguntas concretas, preparadas previamente por el investigador

No obstante, para realizar una obtención exhaustiva de información, se realizarán entrevistas semi-dirigidas o semi-estandarizadas, cuyo propósito será ir más allá de las cuestiones planteadas y obtener poco a poco más información de los niños entrevistados. En la entrevista semi-dirigida, se realizan preguntas abiertas, en las que el entrevistado puede responder “a partir de la información del conocimiento que el entrevistado tiene inmediatamente a mano” (Flick, 2004). Durante la realización de este tipo de entrevista, el entrevistador puede confrontar al entrevistado con otra pregunta que le permita ampliar o profundizar la información dada o justificar la respuesta obtenida.

(2) La entrevista de grupo la podemos definir como una discusión alrededor de un tema o pregunta común de un grupo pequeño de personas. Patton citado por Flick (2004), plantea que en la entrevista de grupo “(...) los participantes tienden a proporcionarse controles y aprobaciones los unos a los otros que suprimen las opiniones falsas o extremas y (...) permite evaluar hasta qué punto hay una visión relativamente coherente entre los participantes”. Además de esto, las entrevistas de grupo permiten la creación de un ambiente “familiar” que estimulará a los entrevistados a responder a los cuestionamientos planteados por el investigador.

La constitución de los datos

Las respuestas obtenidas en los grupos focales y las entrevistas semi-dirigidas de los alumnos de nivel de transición, fueron transcritas y codificadas en Excel: En una tabla se empezaron a clasificar las respuestas más significativas y más repetidas por los niños,

generando unas categorías o “unidades hermenéuticas”. Se buscó que cada una de las categorías emergentes o unidades hermenéuticas lograra una saturación significativa.

Las unidades hermenéuticas establecidas para la presente investigación se basaron en las 3 figuras del saber propuestas por el equipo ESCOL Epistémica, identitaria y social. Cada una de estas figuras está enmarcada en dimensiones de aprendizajes y las dimensiones en categorías como se presenta en el siguiente esquema:

Tabla 3

Figuras, dimensiones y categorías de la relación con el saber

FIGURAS	APRENDIZAJES	CATEGORÍAS
Figura epistémica	Aprendizajes de la vida cotidiana (AVC)	Saberes y saber hacer de base
		Tareas familiares
		Saber hacer específicos
		Actividades lúdicas
		Actividades físicas y deportivas
		Actividades artísticas
	Aprendizajes intelectuales y escolares (AIE)	Aprendizajes escolares de base
		Expresiones genéricas y tautológicas
		Disciplinas escolares
		Únicamente nombradas
		Evocación de un contenido
		Evocación de una capacidad
		Aprendizajes metodológicos
		Aprendizajes normativos
		Pensar
Figura identitaria	Aprendizajes de desarrollo personal (ADP)	Confianza en sí mismo
		Superar las dificultades
		Lo que soy
		Emocionarme, vivir, reír
Figura social	Aprendizajes relacionales y afectivos (ARA)	Valores
		Conformidad
		Relaciones de armonía
		Relaciones de conflicto
		Conocer a las personas y la vida

Análisis de los datos

El proceso de triangulación nos permitió comparar la información dada por los informantes, las conclusiones a las que han llegado algunos investigadores, algunas generalidades de la teoría de la relación con el saber y las políticas del Ministerio de Educación Nacional implementadas en el nivel preescolar (Lineamientos curriculares, DBA, bases curriculares).

Esta comparación permitió comprender cuáles son las dimensiones y figura del saber que mayor prevalencia e importancia le dan los estudiantes del nivel de transición a la educación impartida en sus aulas de clase, qué es lo más importante para ellos y lograr prever si esta visión de los niños es o no la misma que proponen los currículos de las instituciones educativas y los documentos reguladores del MEN.

RESULTADOS

A continuación, presentaremos los resultados obtenidos en las entrevistas semi-estructuradas y los grupos focales. Dichos resultados darán cuenta de cada una de las figuras del saber y el aprender establecidas por Charlot (1997) y utilizadas por Zambrano (2004): Epistémica, identitaria y social, y los aprendizajes que las conforman: Aprendizajes de la vida cotidiana, aprendizajes intelectuales y escolares, aprendizajes de desarrollo personal y aprendizajes relacionales y afectivos.

Como se puede observar en el instrumento de entrevista semi-estructurada (Anexo 1) se realizaron un total de 29 preguntas a cada uno de los sujetos de la muestra y 12 preguntas que se discutieron en los grupos focales (Anexo 2). Dadas estas condiciones es importante aclarar que cada sujeto evocó varias respuestas para una pregunta y por lo tanto en cada entrevista fue posible saturar algunas categorías con múltiples respuestas dadas.

En este orden de ideas, logramos obtener un total de 379 respuestas o expresiones evocadas, distribuidas entre los cuatro (4) tipos de aprendizaje que conforman las figuras o relaciones epistémica, identitaria y social de la siguiente manera:

Tabla 4

Resultados relación con el saber

FIGURA	APRENDIZAJE	TOTAL RESPUESTAS	PORCENTAJE
EPISTÉMICA	AVC	78	20.63%
	AIE	141	37.20%
IDENTITARIA	ARA	59	15.57%
SOCIAL	ADP	101	26.65%

TOTAL	379	100%
--------------	-----	------

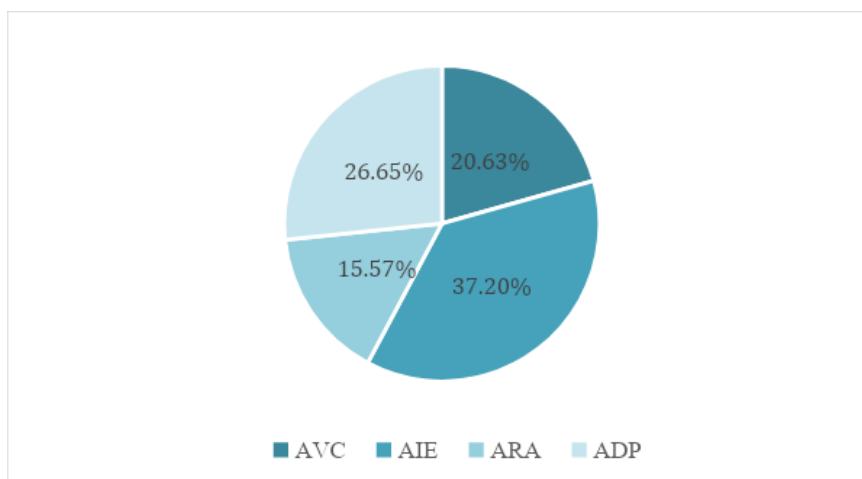


Figura 2: Resultados por aprendizajes⁴

A partir de lo observado en la gráfica 1, es posible determinar que los alumnos de nivel de transición tienen mayor inclinación hacia los Aprendizajes Intelectuales y Escolares y por tanto hacía la relación epistémica con el saber. En las respuestas dadas por los alumnos fue recurrente encontrar la evocación de saberes escolares de base entre los que se destaca, como explicaremos más adelante, leer y escribir, y los aprendizajes normativos como portarse bien, no pelear y no ser grosero. (E1P5) *Me enseñan a escribir, aprender el abecedario y muchas cosas para aprender mucho*. (E1P6) *“Aprender lo que la profesora me enseña, como escribir, leer y respetar”* (E10P28) *“Estudiar y nada más, porque uno aprende. Uno aprende a portarse bien, a ser bien con la mamá, a hacer las tareas. (E5P1) “Mi mamá me enseña a leer y a decir los números hasta el 100, tiendo la cama y ayudo en las cosas de la casa, y lo más importante es que jugamos con la lotería”*.⁵

⁴ AVC: Aprendizajes de la vida cotidiana
AIE: Aprendizajes Intelectuales y escolares
ADP: Aprendizajes de Desarrollo Personal
ARA: Aprendizajes Relacionales y Afectivos

⁵ Las respuestas han sido transcritas tal y como fueron dichas por los niños y niñas de la muestra para efectos de análisis.

Por otro lado, encontramos que los Aprendizajes Relacionales y Afectivos son los que menos evocan los alumnos de transición con un total de 59 respuestas. Entre las respuestas con mayor evocación, como lo explicaremos más adelante, son los valores supeditados al castigo y la amenaza.

Dadas las premisas anteriores, es posible determinar que los saberes epistémicos enmarcados en los AIE van en contraposición a lo propuesto por los DBA y las Bases Curriculares para la educación inicial expedidas por el MEN, donde, recordemos priman las relaciones consigo mismo, con el otro y con el entorno, es decir los ARA y los ADP. Es decir, que dichos AIE poco están estipulados en el currículo de preescolar.

Esto nos demuestra que cuando los niños y las niñas ingresan a la educación preescolar, tiene una predisposición o inclinación hacia los aprendizajes escolares de base y las disciplinas escolares, promovidos por los adultos de su entorno, dejando de lado la importancia de relacionarse con el otro y la construcción de sí mismo y su identidad como sujeto.

A continuación presentaremos un análisis de forma más detallada de cada una de las figuras o relaciones con el saber a partir de las categorías que conforman cada uno de los aprendizajes establecidos:

FIGURA EPISTÉMICA

En la figura o dimensión epistémica se analizan los objetos, actividades, dispositivos y formas, las cuales el individuo utiliza para aprender. Desde la óptica epistémica, aprender se define como apropiarse de un objeto, de un saber intelectual, el cual se asienta en objetos, lugares o personas. Son aquellos saberes que se encuentran en libros y de los cuales el individuo se apropia, que evoca de forma precisa o vaga, pero no da cuenta del proceso mediante el cual se apropió de él.

En esta figura logramos establecer un total de 219 respuestas evocadas, las cuales se dividen entre los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) con 78 respuestas y los aprendizajes intelectuales y escolares con 141 respuestas obtenidas.

En los **AVC** a partir de la información brindada por los niños que hicieron parte de la muestra logramos establecer 5 categorías de análisis: tareas familiares, autocuidado, actividades lúdicas, actividades deportivas y actividades artísticas. En la siguiente tabla podemos apreciar la cantidad de respuestas evocadas por los alumnos de transición según la categoría establecida:

Tabla 5

Aprendizajes de la vida cotidiana

Tareas familiares	1	1,28%
Autocuidado	5	6,41%
actividades lúdicas	35	44,87%
actividades deportivas	18	23,07%
actividades artísticas	19	24,35%
TOTAL	78	99,98%

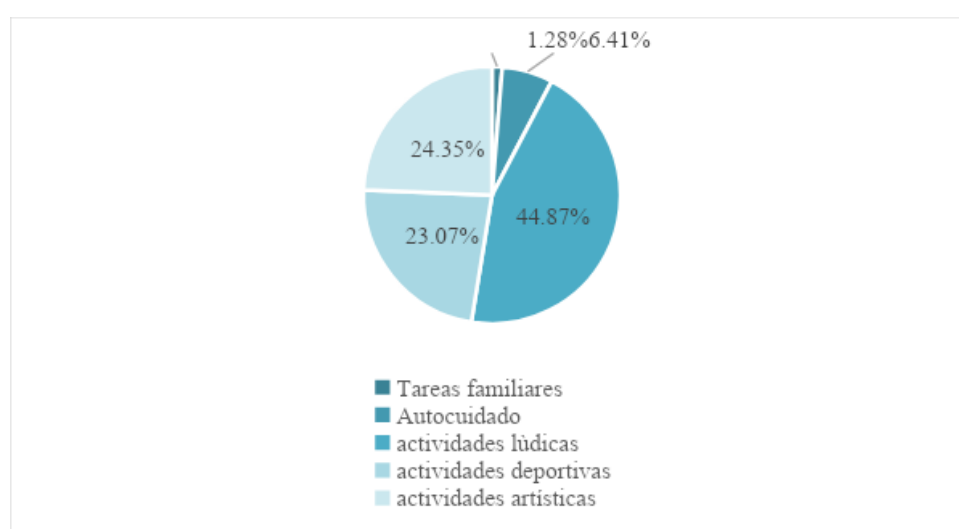


Figura 3: *Aprendizajes de la vida cotidiana*

Entre los AVC, los alumnos frente a las preguntas: ¿Qué cosas has aprendido en casa que también haces en la escuela?, ¿De qué manera te diviertes en la escuela?, ¿Cuáles son los deportes que más te gusta practicar en la escuela? y ¿Cuáles son las actividades que más te gusta hacer en clase? evocan con mayor frecuencia las actividades lúdicas, por ejemplo: “Pintar y jugar con los bloques, armar figuras y dibujar” (E1P4) “Me gusta hacer deporte y hacer las tareas, salir al pizarrón, hacer retos, cantar canciones, porque me entretengo mientras estoy en la escuela”. (E2P4). “Me gusta pintar y dibujar porque son mis cosas favoritas” (E4P4). A continuación presentamos las respuestas evocadas por los alumnos clasificadas en las categorías correspondientes:

Tabla 6

Expresiones AVC

FIGURA	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	EXPRESIÓN
FIGURA EPISTÉMICA	APRENDIZAJES DE LA VIDA COTIDIANA	Tareas familiares	tender la cama
		Autocuidado	Cuidarme para no enfermarme
		Actividades lúdicas	Hacer tareas, compartir con otros, aprender, hacer deporte, jugar en el descanso, contar cuentos, contar historias retos, hacer picnic, cantar
		Actividades físicas y deportivas	jugar, lazos, basquetbol, correr, jugar partidos de fútbol.
		Actividades artísticas	Pintar, armar figuras, dibujar, colorear

Una de las particularidades evidenciadas en las entrevistas es que para los alumnos de transición hacer tareas y estudiar se convierte en una actividad lúdica y recreativa: “Me divierto aprendiendo mucho y hacer tareas, porque hacer tareas es muy divertido y también

jugar, pero hacer tareas es más divertido” (E9P2). *“Me divierto jugando en el recreo, haciendo tareas y compartiendo con los otros niños”*. (E1P2). *“Me divierto estudiando y haciendo tareas”* (E8P2). Aquí podemos ver reflejado lo que plantea Huizinga (2016) con respecto a las características del juego o las actividades lúdicas, según las cuales son actividades libres que se alejan de la vida diaria y la rutina; así pues para los alumnos de transición hacer tareas es una actividad novedosa y que aún no se ha convertido en parte de su rutina diaria.

Cabe resaltar los planteamientos de Sarlé (2012) quien plantea que la escuela debe ser un espacio lúdico y creativo, que le permita al individuo pensar, sentir y hacer y donde se dé lugar a la participación y el aprendizaje. Las aulas de preescolar se convierten en esos espacios lúdicos planteados por Sarlé, donde para los niños todas las actividades generan placer y gusto.

Al revisar las respuestas brindadas por los alumnos de transición se puede evidenciar que en las aulas de dicho nivel educativo se le dan prioridad a las actividades rectoras, principalmente el juego, la literatura y el arte: *“Me divierto jugando, aprendiendo y haciendo mucho deporte”* (E2P2). *“Lo que más me gusta hacer es pintar porque me divierto”* (E10P4). *“Me gusta hacer y contar cuentos”* (E9P3).

Las actividades rectoras como fundamento del currículo de preescolar permiten comprender cuáles son las formas de relacionarse con los niños y las niñas, de proponerles experiencias, de hacerles preguntas y sobre todo de escucharlos, observarlos y dejarlos hacer y ser. (Bases curriculares, 2017). No obstante, entre las respuestas obtenidas es evidente que la exploración del medio no es explícita para los niños.

La exploración del medio, según el ICBF en su cartilla 7 (exploración del medio), implica que “a través de la pedagogía se valore, se respalde, se acompañe y se promueva la búsqueda, indagación y el planteamiento de preguntas, para que los niños y niñas tenga

curiosidad de conocer todo lo que les ofrece el mundo”. Por lo tanto, se hace necesario reorientar las dinámicas del preescolar de manera que los niños y niñas identifiquen cuáles son las actividades del aula que le permiten relacionarse con el entorno del cual hacen parte desde un ámbito social, natural e interpersonal y no solo epistémico.

En los **aprendizajes intelectuales y escolares** (AIE) establecimos 7 categorías de análisis: Aprendizajes escolares de base, aprendizajes metodológicos, evocación de un contenido, aprendizajes normativos, expresiones genéricas y tautológicas, disciplinas escolares, pensar.

De acuerdo a las investigaciones anteriores realizadas por Charlot y Zambrano, podemos establecer para esta figura una categoría emergente: El autocuidado.

Uno de los niños entrevistados expresó: “*aprendo a cuidarme para no enfermarme y no me pase nada*”. Consideramos que dicha expresión está ligada a la situación de salud pública que aconteció en el momento de la entrevista, debido a la pandemia por Covid-19 y que aumentó considerablemente las medidas de autocuidado y distanciamiento social.

El DBA 2 del propósito 1 de transición plantea que los niños y niñas deben apropiarse de hábitos y prácticas para el cuidado personal y de su entorno. Esto evidencia que en las aulas de clase, el autocuidado no es un tema relevante, se desarrolla como imperativo del currículo pero no se da la importancia que merece.

La situación de salud pública actual por COVID-19 nos remite a reflexionar sobre las prácticas insuficientes en el aula con respecto al autocuidado, el lavado de mano, la higiene personal y en el hogar, y la manera de proteger nariz y boca al toser y estornudar. Esto se evidenció durante las campañas de prevención y cuidado desarrolladas a nivel mundial, pues fue necesario concientizar a la población de la importancia de dichas prácticas de aseo, cuando la escuela debería ser un agente promotor de estas costumbres.

En la siguiente tabla, podemos apreciar la cantidad de respuestas obtenidas por cada uno de las categorías establecidas en los AIE.

Tabla 7

Aprendizajes intelectuales y escolares

Aprendizajes escolares de base	37	26,24%
Aprendizajes metodológicos	22	15,60%
Evocación de un contenido	6	4,25%
Aprendizajes normativos	51	36,17%
Expresiones genéricas y tautológicas	11	7,80%
Disciplinas escolares	4	2,83%
Pensar	10	7,09%
TOTAL	141	99,98%

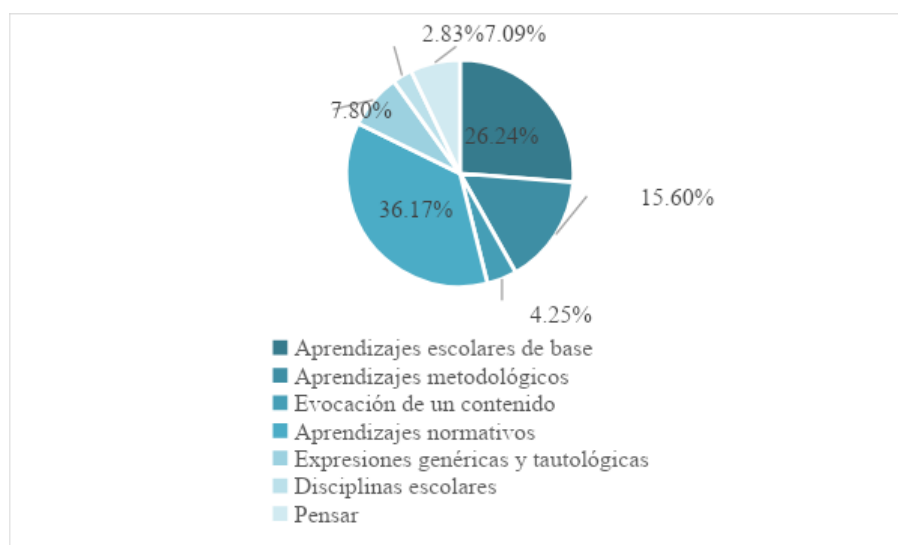


Figura 4. *Aprendizajes Intelectuales y escolares*

En los AIE, frente a las preguntas: ¿Que te enseña en la escuela?, ¿Qué es lo más importante que aprendes en la escuela?, ¿Cómo te enseña tu maestra?, ¿Es importante lo que

aprendes en la escuela?, ¿Qué has aprendido en la escuela?, ¿Qué normas tienes en la escuela?, ¿Te parece importante aprender normas?, ¿Crees que la escuela aprendes a pensar?, los alumnos de transición evocan con mayor frecuencia los aprendizajes normativos: “*Me enseñan a ser bueno, a no ser malo y a respetar a mis compañeros*” (E11P5). “*Lo más importante es portarme bien, no gritar, aprender reglas para no ser rebelde y respetar*” (E2P6). “*Mi maestra nos enseña sobre hacer caso y tener cuidado con mis amigos*”. (E3P4). “*Aprendo a cumplir reglas, a hacer los deberes porque así aprendo a ser bien educada*” (E2P9). “*A ser bueno*” (E10P10). “*No pelear, no gritar, no decir groserías y respetar*” (E4P11). A continuación presentamos las expresiones evocadas en esta dimensión:

Tabla 8

Expresiones AIE

FIGURA	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	EXPRESIÓN
FIGURA EPISTÉMICA	APRENDIZAJES INTELECTUALES ESCOLARES	Aprendizajes escolares de base	escribir, recortar, leer, colorear bien, contar, letras, números, sonidos
		Aprendizajes metodológicos	estudiar, resolver problemas, hacer tareas, repasar, salir al pizarrón, hacer deberes
		Evocación de un contenido	Abecedario, aprender inglés, números en inglés, conocer letras, palabras,
		Aprendizajes normativos	No pegarles a los amigos, respetar, no hacerlos llorar, no ser grosero, no pelear, ser educado, ser bueno, portarse bien, cumplir reglas, no ser rebelde, no gritar, aprender reglas, ser amable, no salir, saludar, pedir favor, ayudar a los demás, prestar atención, hacer caso, estar callado cuando los adultos hablan, no coger cosas ajenas, no correr en clase, hacer fila, no decir groserías, no tirar basura, hacer aseo, no sacar juguetes, no saltar, no hacer bulla, no hacerse chichí, no hablar en clase
		Expresiones genéricas y tautológicas	Es muy importante para la vida, cosas que uno no sabe, averiguo todo en la escuela, lo que la profesora nos enseña/nos explica, coasa importantes para la vida, aprendo muchas cosas
		Disciplinas escolares	Matemáticas, sociales

Pensar	Pensar para decir, aprendo más, me concentro
--------	--

Entre los aprendizajes normativos se refleja el reforzamiento de comportamientos que el adulto espera del niño. Por ejemplo: *“Cuando los mayores están hablando debemos estar callados, escuchando con atención”*. (E1P11). *“No portarse mal con los profesores”* (E7P11). *“No hablar cuando la profesora está hablando”* (E10P11). Este tipo de comportamientos evidencian la perpetuación de un trato autoritario y disciplinario del adulto frente al niño, donde se desconoce su naturaleza y se pretende una rápida transición del niño en adulto. (Alzate, 2003).

El respeto es el aprendizaje normativo que más evocan los alumnos de transición (14 respuestas): *“Me enseñan a ser bueno (...) y a respetar a mis compañeros”* (E11P6), *“Aprender reglas para no ser rebelde y respetar”* (E2P6), *“Me enseñan a respetar y también educación”* (E7P6). *“Aprendo a no coger las cosas que no son de uno y a respetar”* (E3P9). *“Yo he aprendido a respetar, también juego y hago tareas”* (E1P1).

Entre los DBA de transición, específicamente en el propósito 1: Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo” (DBA, 2016), se establece que es necesario que el niño demuestre consideración y respeto al relacionarse con otro y que participe en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes, por lo tanto podemos inferir que en las aulas de transición el respeto es una de las bases fundamentales de la formación del individuo.

No obstante, es claro, según las respuestas obtenidas que el respeto, y en general los aprendizajes normativos están supeditados a una consecuencia negativa: *“debo hacer lo que me digan para que no me regañen”* (E3P18), *“Aprendo a ser amable, hacer tareas, (...) para que no nos regañen y no nos peguen”* (E6P6). El castigo hacia los niños, como lo plantea

Alzate (2003), es una práctica de crianza de “intrusión” establecida en el siglo XVIII, donde al niño se le “hacía obedecer con prontitud tanto mediante amenazas y acusaciones como por otros métodos de castigo”.

Se evidencia además, la evocación constante del regaño y las recompensas por parte del adulto cuando su comportamiento no se ajusta a sus expectativas: (E6P16) *“Si uno no sabe y se pone a hacer las tareas que la profesora no le dejó a uno, y a uno lo regañan, le bajan la nota”*, (E3P18) *“Debo hacer lo que me digan para que no me regañen”*. (E6P21) *“Si uno se porta bien, le dan un incentivo, la felicitan, le ponen las caritas felices”* (E7P19) *“Si hago las tareas me dejan jugar con los compañeros”*.

Según un artículo de EL TIEMPO, publicado en octubre de 2020, durante el tiempo de aislamiento debido a la pandemia por COVID-19, en Colombia entre marzo y mayo, fueron maltratados 16 niños cada día. La psicóloga, investigadora y vicerrectora académica de la Universidad San Buenaventura, Nohelia Hewitt, citada en dicho artículo, plantea que los niños maltratados pueden “presentar problemas de comportamiento y mala conducta en la escuela”, lo que conduce a problemas de aprendizaje y trastornos mentales como la depresión, la ansiedad y miedos.

Esta situación presentada en nuestro país, que se ha acentuado durante la época de la pandemia, ha promovido que diversos congresistas propongan un proyecto de ley que prohíba el maltrato físico contra menores. Según el congresista Julián Peinado “Los niños se educan, no se adoctrinan, no se instrumentalizan ni se domestican.”. Este proyecto de ley busca que se les forme a los padres en prácticas de crianza positiva y tengan la capacidad de controlar impulsos y desarrollar la autoeficacia para evitar así el maltrato físico y el castigo.

Un hallazgo particular entre las respuestas obtenidas fue escuchar a los alumnos de transición evocando disciplinas escolares: *“Me enseñan mucho de sociales, de matemáticas, de esas cosas para que yo no pierda ni un grado”*. Cabe anotar que la propuesta de las

nuevas bases curriculares de transición, configuran el currículo a partir de las actividades rectoras, y los DBA lo conciben a partir de los tres grandes propósitos de la educación inicial. Las disciplinas y asignaturas no están contempladas en ninguno de los documentos expedidos por el MEN frente a la educación preescolar, lo que evidencia un desconocimiento por parte de la comunidad en general, principalmente de los adultos responsables de la crianza de los niños, acerca de los fines y propósitos de la educación preescolar.

FIGURA IDENTITARIA

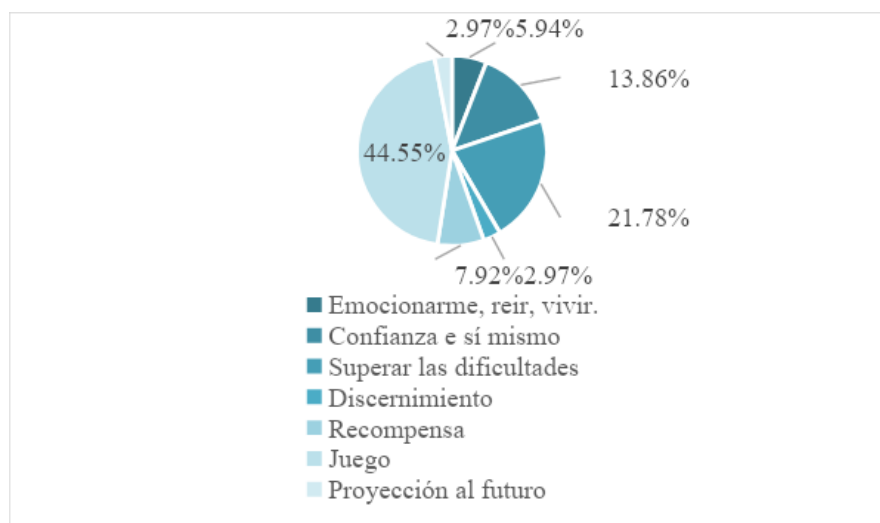
La figura identitaria se define como la manera en la cual el sujeto aprende a partir de su historia, concibe la vida, las relaciones con los demás y construye su propio yo. Charlot (1997) sugiere que “aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros”. Está conformada por los Aprendizajes de Desarrollo personal (ADP), para los cuales encontramos un total de 101 respuestas evocadas por los alumnos de transición.

Los autores (Charlot, 1997; Zambrano, 2014) para la figura identitaria y los aprendizajes de desarrollo personal, proponen las siguientes categorías (1) Emocionarme, vivir, reír, (2) Confianza en sí mismo), (3) Superar las dificultades. Adicionalmente, emergen seis categorías que no están contempladas en las investigaciones sobre relación con el saber, sin embargo consideramos que son relevantes en el estudio de la infancia y la vida escolar: (1) Saber comportarse, (2) Discernimiento, (3) Recompensas, (4) Juego, (5) Jugar, divertirse, compartir y (6) Proyección al futuro. En la siguiente tabla exponemos la cantidad de respuestas obtenidas en cada una de las categorías halladas:

Tabla 9

Aprendizajes de desarrollo personal

Emocionarme, reír, vivir.	6	5,94%
Confianza en sí mismo	14	13,86%
Superar las dificultades	22	21,78%
Discernimiento	3	2,97%
Recompensa	8	7,92%
Juego	45	44,55%
Proyección al futuro	3	2,97%
TOTAL	101	99,99%



Esquema 5. *Aprendizajes de desarrollo personal*

Entre los ADP, frente a las preguntas ¿Cómo te sientes cuando haces tareas?, ¿Crees que haces bien las tareas que te pone tu maestra?, ¿Haces las tareas como quieres o como te indican?, ¿Qué haces cuando se te dificulta hacer una tarea?, ¿Crees que puedes ser lo que quieras en la escuela?, ¿Qué te gustaría que te dejaran hacer en la escuela?, ¿Qué te hace feliz en la escuela?, los niños evocan frecuentemente la felicidad: (E2P14) “*Me siento feliz, más inteligente porque así puedo hacer que yo cumpla mi sueño de ser veterinaria para cuidar*

los animales". (E4P14) *"Me siento feliz porque me encanta hacer tareas"*. (E1P19) *"Salir a jugar cuando yo quiera con mis compañeritos porque eso es lo que me hace feliz"* (E5P20) *"Me hace feliz jugar con mis amigos y sentirme saludable y ayudar a mantener el salón limpio y hacer las tareas bien"*, (E10P20) *"Lo que más me hace feliz son las matemáticas que son mis cosas favoritas de los cuadernos. También aprender mucho"*. A continuación presentaremos las expresiones que hacen parte de la figura identitaria y los ADP:

Tabla 10

Expresiones ADP

DIMENSIÓN	APRENDIZAJE	CATEGORÍA	EXPRESIÓN
FIGURA IDENTITARIA	APRENDIZAJES DE DESARROLLO PERSONAL	Emocionarme, vivir, reír	feliz, muy feliz, animado, me emociona, alegría, cariño
		Confianza en sí mismo	Inteligente, juiciosa, ordenado, yo entiendo, me concentro
		Superar las dificultades (con ayuda del adulto)	Mi mamá me explica, la profe me explica, la maestra me ayuda, la hago con mi tía
		Discernimiento	que está bien y que está mal
		Recompensas	Me dejan jugar, me dejan comer, me dejan divertirme
		juego	lotería, laberintos, lleva, escondite, bloques
		Jugar, divertirse, compartir	jugar, divertirse, compartir, disfrutar con los demás, hacer tareas, colorear, practicar letras, convivir, aprender
		Proyección al futuro	Cuando sea grande, ser bueno en 1°, 2° 3°, no perder ningún año, tener un futuro feliz, ser doctora/veterinaria, ganar mi estudio, para adelante

Es posible evidenciar entre las respuestas obtenidas por los niños de nivel transición, que las emociones son un eje fundamental en la consolidación de la construcción de identidad en la escuela. Compartir con los compañeros, hacer tareas, jugar, convivir y divertirse, son puntos convergentes en la mayoría de las respuestas obtenidas en esta figura del aprender. Por tanto, el trabajo a partir de las emociones en el preescolar es imperativo, así

como lo afirma el propósito 2 en los DBA: “Los niños y niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad”.

La educación emocional debe estar inmersa en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo en preescolar, sino en cualquier ámbito educativo. Según Bisquerra (2003) la educación emocional “pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal”. Este mismo autor plantea que el desarrollo de las competencias emocionales es una habilidad básica para la vida; ya que este permite al niño la construcción del saber ser y su relación consigo mismo y con el otro.

Por otro lado, en la categoría de superar las dificultades se evidencia que los alumnos de transición dependen de un adulto para hacerlo: (E2P15) *“Si yo no entiendo ella (mi mamá) me las explica y la profesora también”*. (E9P17) *“Voy donde mis papás y ellos me explican qué hay que hacer”*. (E6P17) *“Voy a pedirle ayuda a una persona, o a mi mamá, o a mi abuela, o a mis tíos, o a la profesora”*. (E4P17) *“Le pregunto a mi mamá cómo se hace y a la profesora también”*.

En este caso, consideramos que, si bien el niño o en término vigotskyanos el aprendiz requiere de un guía o una persona con mayor capacidad o conocimiento, en este caso el adulto, para facilitar el proceso de andamiaje y lograr el nivel de desarrollo potencial, es necesario propiciar espacios para el desarrollo de la autonomía, pues de esta manera serán capaces de realizar sus propias actividades, facilitando su relación con los demás y consigo mismo.

Entre las categorías emergentes resaltamos la categoría de juego, como una de las más recurrentes entre las entrevistas realizadas. El juego se presenta como una actividad esencial en todos los espacios de la escuela: el aula, el patio de juegos, la realización de tareas, las clases, el recreo, etc., (E2P7) *“Yo aprendo cantando, jugando, contando historias”*, (E1P10)

“He aprendido a jugar, hacer tareas y divertirme con mis amigos” (E5P2) “Me divierto jugando con todos mis amigos, (E3P11) “No pelear y no jugar cuando la maestra está explicando”. Según lo plantean los lineamientos curriculares de transición (1994) “El juego es el motor del proceso de desarrollo del niño y se constituye en su actividad principal: es social por naturaleza y se suscita por su deseo de conocer lo nuevo del mundo circundante, de comunicarse con otros niños, de participar en la vida de los adultos”.

Las bases curriculares para la educación inicial, también hacen énfasis en la importancia del juego como eje rector del currículo de preescolar. Para los niños el juego es toda actividad que represente diversión, placer, felicidad y esparcimiento, les permite la exploración del mundo, la construcción de narrativas a partir de la experiencia vivida, la interacción con el otro, la apropiación de mundos ajenos, la expresión de emociones, sentimientos, experiencias, sueños, proyecciones, identidad y el reconocimiento del yo.

Sarlé (2012), asegura que el juego tiene una función polisémica en la educación: es un contenido, un recurso, un derecho, un aspecto del desarrollo infantil y un modo de enseñar, y este debe ser puesto en consideración a la hora de planificar la enseñanza. El juego, es un modo en el que se ponen en juego aspectos como la vinculación, las negociaciones, la manera en que problematizamos los contenidos y los presentamos a los niños en las aulas (Sarlé, 2012)

Otra categoría emergente que define la relación con el saber en los alumnos de nivel de transición es la proyección al futuro. Los niños y niñas ven la escuela como un medio para “llegar a ser” o para desempeñarse en el futuro: (E3P14) *“Me siento bien, feliz porque puedo ganar mi estudio y así puedo ser doctora”*, (E7P14) *“Me siento muy alegre, porque estudio mucho y voy juiciosa para adelante”* (E13P10) *“Aprendo y puedo ser bueno con eso, eso sirve para ser bueno en primero, en segundo y en tercero”*, (E2P10) *“He aprendido a no pelear, a compartir, a hacer los deberes, a leer, a escribir, a sumar, a restar, a contar y muchas cosas para la vida porque con esas cosas puedo tener un futuro feliz”.*

Esta premisa refuerza lo planteado por Charlot con respecto a la relación identitaria con el saber, según la cual toda relación con el saber implica una relación consigo mismo, a través del “aprender” (...) está siempre en juego la construcción de sí y su eco reflexivo (...). El niño y el adolescente aprenden para conquistar su independencia y “volverse alguien” (Charlot, 1997).

FIGURA SOCIAL

La figura o relación social con el saber no es una condición separada de las figuras anteriores, por el contrario la relación social transversaliza la relación epistémica e identitaria, les da una forma particular. La relación social, como lo plantea Charlot (1997) toma en cuenta la pertenencia social del sujeto, la evolución del mercado del trabajo, el sistema escolar, las formas culturales, etc.

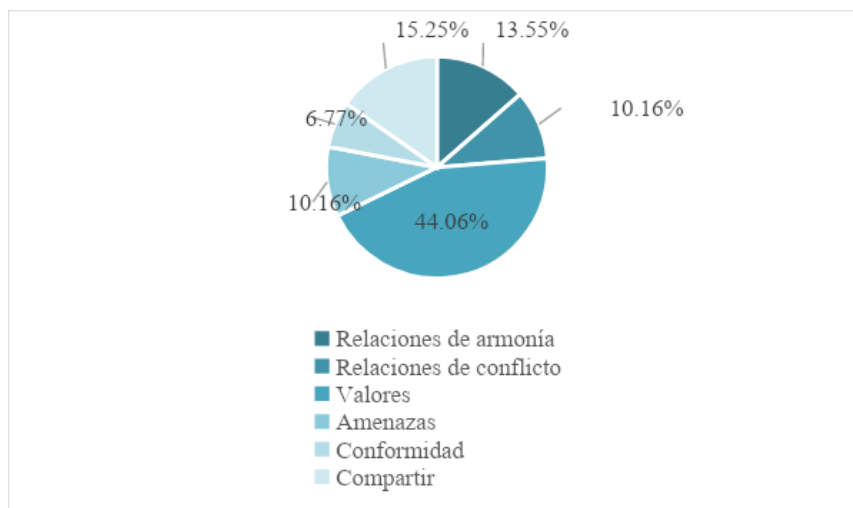
En esta figura encontramos los **Aprendizajes Relacionales y Afectivos (ARA)**, que según Zambrano (2014) *“son aprendizajes reales, que exigen una inteligencia de los fenómenos afectivos y sociales, y acaparan gran parte de la energía que estos niños invierten en su relación con el mundo y con los otros”*

Dentro de la Figura social y a lo que respecta a los ARA hay un total de 59 respuestas dadas por los niños y entre las cuales encontramos categorías como: (1) relaciones de armonía, (2) Relaciones de conflicto, (3) Valores y (4) conformidad, estas categorías se encuentran presentes en investigaciones previas realizadas por Charlot y Zambrano. Sin embargo, al analizar las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas a los niños y niñas surgieron dos categorías más: (1) amenazas y (2) Compartir. Presentamos en la siguiente tabla la cantidad de respuestas obtenidas en cada una de las dimensiones correspondientes:

Tabla 11

Aprendizajes relacionales y afectivos

Relaciones de armonía	8	13,55%
Relaciones de conflicto	6	10,16%
Valores	26	44,06%
Amenazas	6	10,16%
Conformidad	4	6,77%
Compartir	9	15,25%
TOTAL	59	99,95%



Esquema 6. *Aprendizajes relacionales y afectivos*

Frente a las preguntas: ¿Cómo crees que debes comportarte en la escuela?, ¿Qué normas tienes en el salón de clase?, ¿Crees que tienes una buena relación-amistad con tus compañeros?, ¿Qué es lo que más te gusta hacer con tus compañeros?, ¿Qué cosas compartes

con tus compañeros?, ¿Qué haces cuando tienes un problema con tu compañero?, ¿Qué hace tu maestra cuando tienes un problema con tus compañeros?, ¿Qué es lo más importante de la vida para ti?, ¿Qué cosas tienes prohibido hacer/decir en el salón de clase?, los niños y niñas entrevistados se enfocan principalmente en el comportamiento que los adultos esperan en ellos y las consecuencias o sanciones frente a una mala actitud: (E7P21) *“Comportarse bien es no ser grosero con los compañeros, con los amiguitos, con la gente de la calle, eso también hace parte de portarse bien”*. (E2P21) *“Debo comportarme bien, no ser rebelde, porque si no me comporto bien me van a castigar”*. (E10P21) *“Portarse bien es una cosa que se siente en el pecho, porque si no nos regañan y nos llevan a otro colegio de niños bebés, por eso nos portamos bien”*. (E3P27) *“Me regaña (la maestra) y nos dice que no podemos pelear y llama a la mamá de nosotros”*. A continuación presentamos las categorías analizadas en los ARA con sus respectivas expresiones:

Tabla 12

Expresiones ARA

DIMENSIÓN	APRENDIZAJE	CATEGORÍA	EXPRESIÓN
DIMENSIÓN SOCIAL	APRENDIZAJE RELACIONALES Y AFECTIVOS	Relaciones de armonía	Son mi familia en la escuela, compartimos todo, charlamos, amistad, le doy cariño
		Relaciones de conflicto	Me dicen boba, me dicen bruta, puede causar una pelea con los papás, poner quejas, pedir disculpas, nos damos la mano.
		Valores	Respetar, dedicado, amable, comportarme bien, decir la verdad, amor por los amigos, compartir, hacer cosas malas/ser malo.
		Amenazas	Pierdo el año, no pasó al otro grado, no nos regañen, no nos peguen, nos pueden expulsar, me obligan, no me dejan salir, me dejan sin descanso, castigo, nos llevan a un colegio de bebés
		Conformidad	Tener muchos amigos
		Compartir	Juguetes, dulces, útiles, comida

Según las respuestas obtenidas, se evidencia lo que Kohlberg (1987) denominó el nivel preconvencional del desarrollo moral en un estadio 1 de moralidad heterónoma, según el cual el individuo actúa con base en la obediencia para evitar el castigo.

La categoría con mayor prevalencia en los ARA es la de Valores. Para los niños y niñas los valores y el buen comportamiento son fundamentales en las relaciones con sus pares y adultos, principalmente el respeto: (E2P6) *“Aprender lo que la maestra me enseña cómo escribir, leer y respetar”*. (E1P8) *“Aprendemos todo como respetar, comportarnos bien y jugar mucho”* (E3P8) *“Mi maestra enseña sobre hacer caso y tener cuidado con los amiguitos”*, (E2P1) *“A comportarme bien, a hacer tareas, a decir siempre la verdad, (...) el respeto y el amor por los amigos”*. El DBA 6 plantea que el niño debe demostrar consideración y respeto al relacionarse con otros, es decir el respeto debe ser a voluntad del niño y no por imposición del adulto, en este caso de la maestra.

Una de las categorías emergentes de este apartado, y la más sobresaliente en todas las respuestas obtenidas son las amenazas. Para las niños y niñas, uno de los motivos de sus comportamientos radica en el constante hincapié que hacen los adultos en consecuencias negativas frente a sus actos: (E6P16) (E3P18) (E5P21) (E5P21) (E2P27) (E3P27) *“Me regañan”*, (E1P21) (E2P21) (E3P21) *“Me castigan”*. En este sentido, es evidente interpretar que los niños no se comportan como realmente sienten que deben hacerlo, sino como el adulto lo desea. No hay una reflexión o explicación frente al comportamiento esperado del niño, sino una constante amenaza frente a ello.

Otro hallazgo que suscita la relación social con el saber es la intervención de los adultos en las relaciones de conflicto: (E6P26) *“Algunas veces me pongo a pelear o le digo a la profesora”*. (E7P26) *“Le digo a la profesora, porque ellos (los compañeros) me pueden amenazar y me pueden también pegar”*. Ugalde (2009) asegura que frente a estas situaciones de conflicto los adultos toman, generalmente, dos posiciones antagónicas: la primera es de

resolver el conflicto de forma “conciliadora” sin comprender si hay o no una postura justa frente al problema entre los dos niños, y la segunda es una actitud desinteresada en la que los niños deben tratar de resolver dicha situación de conflicto a partir de su propio criterio. Esta misma autora, propone el desarrollo de la asertividad y la autonomía frente a las relaciones de conflicto, en un ambiente de diálogo y mediación que les permita a los niños y niñas conciliar en medio de situaciones de conflicto y por tanto a construir relaciones armoniosas con el otro.

Por otro lado, encontramos que para los niños y niñas de transición es importante compartir para aprender: comparten dulces, juguetes, alimentos, espacios, juegos, actividades deportivas, lúdicas, artísticas y recreativas. (E1P23) “*Charlamos, jugamos escondite y lleva y nos divertimos*” (E4P23) “*Compartimos todo como juguetes, dulces y nos divertimos*”, (E1P20) “*Jugar, divertirme, compartir y disfrutar con los demás niños*”.

Compartir se ha convertido para los alumnos en algo muy significativo en cuanto a la manera de relacionarse con los otros y construir su identidad, así como lo plantea el propósito 1 de los DBA. Los niños y las niñas construyen su identidad, en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.

Como lo plantean los Lineamientos curriculares de transición “en la educación preescolar el niño pasa a ser miembro de un nuevo colectivo, es decir, a compartir actividades, objetos, intereses, relaciones con personas y compañeros diferentes al de su ámbito familiar. El docente debe favorecer y aprovechar este espacio para nuevos aprendizajes: de un lado el desarrollo de la sociabilidad como uno de los aspectos básicos de la educación y, por otro, un equilibrio entre la dimensión individual y la social que contribuya al desarrollo personal”. Es decir, en las aulas de preescolar, es indispensable promover espacios que permitan a los niños y niñas compartir diferentes experiencias u objetos, con el fin de estimular las relaciones con el otro y con el mundo.

DISCUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como lo hemos planteado a lo largo del análisis anterior, para los alumnos del nivel preescolar priman los Aprendizajes Intelectuales y escolares (AIE) , principalmente aquellos que tiene que ver con los saberes escolares de base y los aprendizajes normativos, inferimos que todo ello condicionado por los adultos responsables de la crianza del niño o niña.

Esto nos sugiere que para un amplio sector de nuestra sociedad desconoce la función e importancia de la educación preescolar. Como lo sugiere Brougere (2003) la educación preescolar *“Trata de ofrecer al niño la oportunidad de vivir en colectividad, de preparar su entrada a la escuela elemental, no en nivel de los aprendizajes sino en el de las condiciones para un aprendizaje en un medio colectivo; vivir y compartir con otros niños, desarrollar actividades colectivas, aceptar un ritmo de vida, experimentar, manipular”*. Es decir, el preescolar debe propiciar en el niño la capacidad de relacionarse con otros y vivir en comunidad mientras construye su propia identidad.

Esto debido a que el niño que recién ingresa a la educación formal está en un proceso de transición de un sistema de cuidado y protección como la familia o jardines infantiles (hogares de ICBF, CDI, jardín infantil, hogar infantil, etc.), donde las dinámicas distan mucho de la rutina escolar.

En este sentido, la educación preescolar debe promover significativamente los aprendizajes de desarrollo personal y los aprendizajes relacionales y afectivos a través de actividades rectoras y no solamente desde contenidos disciplinares que fundamentan la educación primaria.

Las bases curriculares para la educación inicial y preescolar atribuyen a este nivel la función de promover los tres propósitos esenciales al desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, los cuales colocan al alumno en el centro de la práctica pedagógica y buscan que el sujeto tenga la capacidad de construir su identidad en relación con los otros, comunicar activamente sentimientos, ideas y emociones, y disfrutar aprender; explorar y se relacionarse con el mundo para comprenderlo y construirlo.

El currículo de preescolar debe estar enmarcado en las experiencias de los niños y niñas, poniéndolos como eje fundamental del proceso educativo, respetando su identidad cultural, social y familiar, y convirtiendo al docente en un posibilitador y movilizador en este proceso.

No obstante, la promoción de estos aprendizajes debe estar ligada a procesos reflexivos y meta-cognitivos que le permitan al sujeto considerar la importancia de las relaciones de igualdad y equidad entre pares y la construcción de ambientes armónicos.

Esto implica que los docentes resignifiquemos nuestras prácticas en el aula de manera que partamos desde las necesidades y problemáticas contextuales de nuestros alumnos,

obligándonos a suprimir las prácticas tradicionales del castigo y la amenaza que solo buscan el condicionamiento del comportamiento infantil por parte del adulto. No podemos olvidar que prima la naturaleza del niño.

Otro punto relevante entre los hallazgos es la idea que tienen los niños y niñas de transición sobre las tareas y el aprender, pues para ellos esto implica una actividad lúdica, debido a que no es una actividad recurrente entre su rutina diaria y por lo tanto es novedoso y divertido. Adicionalmente, ponen el juego como una de las actividades más significativas dentro de su proceso educativo. En este orden de ideas es necesario considerar ¿Qué pasa con los niños cuando ingresan a la educación primaria?, ¿El juego sigue teniendo la misma importancia en el proceso educativo de la primaria?

Es notable que existe un abismo entre la educación preescolar y las dinámicas de las aulas de primaria en las cuales la organización del aula, las actividades lúdicas, los contenidos disciplinares, la intencionalidad y las rutinas están adecuadas para la transmisión de saberes epistémicos y donde se reducen notablemente las actividades que permiten la interacción entre pares. Como lo plantea Acero (et al 2018), existe una tensión entre el currículo, la didáctica y la confrontación de ambientes de aprendizaje, que implican momentos de “ruptura, de cierre y comienzo de prácticas educativas que son ajenas a una continuidad y distan de ser un proceso armónico”

Esta transición entre la educación preescolar y la primaria, nos lleva a evocar la investigación de Armando Zambrano acerca de la relación con el saber en los grados 5° y 9°, donde los alumnos se inclinaban hacia los ARA y no hacia los AIE como en nuestro caso. En este sentido, consideramos interesante proponer una investigación extensiva a lo largo de todos los grados de la educación primaria que posibilite establecer cuándo los alumnos se interesan más por lo identitario que por lo epistémico, con el fin de articular el currículo en busca de una formación realmente holística del sujeto, donde primen las relaciones consigo mismo, con el otro y con el mundo, descentralizando los saberes escolares, que son de fácil acceso en el mundo moderno.

Evocando la investigación realizada por Vercellino (et al) también es conveniente analizar si los aprendizajes normativos que imponen los adultos a los niños de la educación preescolar son enunciados epistémicos o son asumidos realmente como un aprendizaje relacional. Es evidente que los niños y niñas declaran de forma recurrente normas de comportamiento como : “Portarse bien”, “No pegarle a los compañeritos”, “No decir groserías”, “Respetar a los adultos/compañeritos”, entre otras, Sin embargo, es posible establecer que estos saberes relacionales se convierten en saberes epistémicos, en la medida que no son interiorizados por los alumnos, es decir que apesar de conocer la norma existen

dificultades en su aplicación y por tanto en la relación con el otro. En términos de Vercellino (et al 2019) “la relación con los saberes relacionales que dispone la escuela, lejos de propiciar el dominio, el saber conducirse en situación, el saber actuar, instala al saber relacional en la figura de un saber-objeto, es decir, lo convierte en enunciados normativos sobre el buen conducirse y la relación con los demás”.

El currículo debe ser un mecanismo homeostático entre el saber disciplinar y la formación integral del ser. El sujeto no es un cúmulo de saberes y habilidades independientes y descontextualizadas que pueden hallarse a través de cualquier medio tecnológico. Necesitamos individuos propositivos, con capacidad de reflexión, crítica y creativa, competente en el desarrollo de relaciones interpersonales armónicas que respondan a las necesidades de la sociedad contemporánea.

La escuela no es un solo transmisor de conocimientos, es un espacio de relación y construcción de identidad y de cultura, donde los alumnos desarrollan sus habilidades comunicativas, sociales, éticas y estéticas y esta es una noción que debe ser reconocida por los padres de familia, docentes y la comunidad en general.

CONCLUSIONES

Los niños y niñas del nivel de transición se relacionan con el saber a través de la influencia que tienen los adultos en ellos, es decir los padres y docentes son quienes determinan las condiciones frente a las cuales los alumnos construyen el saber. Como se ha planteado a lo largo del análisis, hay un condicionamiento evidente con respecto a la función que cumple la escuela, poniendo los saberes disciplinares como eje fundamental del proceso educativo, dejando de lado otros factores relevantes como la construcción individual del sujeto y las relaciones con el otro y el mundo.

Adicionalmente, se demostró que las prácticas tradicionales y conductuales, entre las que priman las amenazas, recompensas, castigos, regaños y obediencia como estímulos para lograr un comportamiento esperado por el adulto, se han perpetuado a pesar de los cambios sustanciales que se han impuesto en las corrientes pedagógicas modernas y las pautas de crianza positiva actuales, evidenciando la incapacidad del adulto por comprender la naturaleza de la infancia y su afán por lograr la transición niño-adulto.

Figura epistémica

Los alumnos de nivel de transición tienen mayor inclinación hacia la relación epistémica con el saber, principalmente hacia los AIE enmarcados en los saberes escolares de base, pues les permite adentrarse y comprender el mundo de los adultos. Al ingresar a la educación preescolar, están condicionados por la necesidad de aprender contenidos disciplinares y epistémicos como leer, escribir, contar, sumar y restar.

Es de resaltar que, a pesar del sustancial cambio que ha tenido la educación en Colombia y con ello el currículo de preescolar alrededor de las actividades rectoras y los

DBA, los alumnos de transición ingresan al sistema educativo con el interés de adquirir saberes escolares de base, lo cual contrasta notablemente con los propósitos de la educación inicial, los DBA y las bases curriculares expedidas por el MEN.

No obstante, para los alumnos de transición, la apropiación de estos saberes se convierte en una actividad lúdica, dado que son actividades novedosas dentro de las rutinas desarrolladas en las esferas familiares e instituciones de cuidado (Jardines infantiles, hogares infantiles, CDI, etc.) de las que provienen; aunque el paso a la educación primaria corrompe esta noción de actividad lúdica.

También se evidenció que los aprendizajes normativos son otro punto crucial en el proceso educativo de los niños y niñas de transición: cómo comportarse, qué hacer, qué decir y qué no decir son algunos de los aprendizajes más evocados por los alumnos, supeditados generalmente a una recompensa o castigo y no a un proceso reflexivo.

Entonces, esos aprendizajes normativos, que pretenden regular el comportamiento del sujeto frente al otro, se convierte en un enunciado recurrente, poco interiorizado y sin una base reflexiva. Por ello, se hace necesario que las normas y pautas de comportamiento se pacten en un común acuerdo, no desde la imposición del adulto ni condicionada por estímulos externos.

Figura identitaria

La relación identitaria con el saber, a pesar de ser fundamental en el desarrollo del currículo de preescolar como lo describen los diversos documentos expedidos por el MEN, no se evidencia como algo significativo para los alumnos de este nivel, pues como ya se consideró sus intereses están enfocados en los aprendizajes de contenidos disciplinares y normativos.

Sin embargo, es posible argumentar que la relación identitaria con el saber está enmarcada en la relación adulto-niño, donde los adultos son quienes condicionan el

comportamiento infantil a través de la recompensa y con ello se configura la relación que tiene el alumno de preescolar consigo mismo, con el otro y con el mundo.

También se demuestra como el juego y la infancia son inherentes en cualquier espacio social, y la escuela no es ajena a dicha relación. El juego se convierte en un eje fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje, de socialización, de construcción del sujeto, la identidad social y cultural y la relación con el entorno.

Por otro lado, se evidencia el planteamiento de Charlot con respecto a que los niños y niñas se relacionan con el saber en la medida que este les permite “ser alguien” o “proyectarse en el futuro”, y para los alumnos de transición esto no es ajeno.

Figura social

Desde la relación social con saber se demostró que el afianzamiento de valores prima para los niños y niñas de transición. Sin embargo, esta formación de valores está supeditada a lo que el adulto espera del niño y que condiciona mediante diversos medios ya planteados.

Por otro lado, se evidencia nuevamente la intervención del adulto frente a las relaciones de conflicto en los niños. Cuando los alumnos de transición presentan situaciones conflictivas en el aula con sus pares acuden al adulto para buscar una pronta solución.

En este orden de ideas, podemos concluir que la relación con el saber en los alumnos del nivel de preescolar está configurada intrínsecamente por los adultos, quienes condicionan su comportamiento, sus expectativas, sus experiencias y por lo tanto la importancia que los niños y niñas le dan a la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Álzate, M., Arbeláez, C., Gómez, M. (2011). *Enseñar en la universidad saberes, prácticas y textualidad*. Bogotá D.C: Editorial ECOE
- Álzate, M., Gallego, G., Gómez, M. (2009). *Saber y evaluación de libros de textos escolares*. Pereira: Editorial Papiro
- Álzate, M. (2003) *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Pereira: Editorial Pajarito
- Álzate Piedrahita, María Victoria y Gómez Mendoza, Miguel Ángel, . (2014). *La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos*. Educação e Pesquisa, 40(3), 599-615. Epub 25 de febrero de 2014.<https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000008>
- Alzate-Piedrahíta, M. V & Gómez-Mendoza, M. A. . (2014). La infancia contemporánea. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 77-89. Asamblea General de las Naciones Unidas. *Declaración de los derechos del niño* (1959)
- Acero L., Mora, A., Torres S. (2018) *Transición escolar del preescolar a primero- Un desafío para la dimensión socio-afectiva*. Bogotá D.C
- Ariane Richard-Bossez. *Saisir le rapport au savoir en actes à l'école maternelle: éléments de réflexion conceptuels et empiriques*. *Esprit Critique: Revue Internationale de Sociologie et de Sciences sociales*, Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Pays-de-la-Loire, 2013, 17. (halshs-01310140)
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Buenos Aires: Ediciones Novedades
- Beillerot, J., Blanchard C., Mosconi N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Ediciones PAIDÓS

- Beltrán, R. R. (2015). *Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares*. Pedagogía Y Saberes, (42), 9.20.
<https://doi.org/10.17227/01212494.42pys9.20>
- Bisquerra Alzina, Rafael (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3),95-114.
[fecha de Consulta 15 de Octubre de 2020]. ISSN: 0213-8646. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411927006>.
- Blanchard, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Brougère, G., (2013). *Juego*. En: *Cuestiones pedagógicas. Una enciclopedia histórica, 1st ed*. México D.F: Jean Houssaye, pp.231 - 242.
- Cárdenas, Ó. L. (2016). Historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano. *Infancias Imágenes*, 15(1), 89-102.
- Casas. F. (1998). *Infancia: perspectivas sociales*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del zorzal
- Decreto 2247 de 1997. [Ministerio de Educación Nacional] *Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar*. septiembre 11 de 1997.
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa*. Pereira: Editorial Papiro.
- Congreso, cerca de prohibir el castigo físico contra los menores (11 octubre, 2020) *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/politica/congreso/congreso-asi-va-el-proyecto-de-ley-que-prohibe-el-castigo-fisico-contra-los-menores-542661>
- Flick U. (2004). *Introducción a la investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR – ICBF. (2015)
Exploración del Medio

- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia, Análisis e intervención social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Huizinga J. (2016) *Homo Ludens*, Madrid: Editorial Random House
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea 1968-2006*. Bogotá D.C: Editorial UD.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Febrero 8 de 1994. Diario Oficial No. 41.214
- Ministerio de educación Nacional. (1998) *Lineamientos Curriculares de Educación Preescolar*. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016) *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017) *Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá D.C.
- Narodowski, M. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Resolución 2343 de 1996 [Ministerio de educación Nacional]. *Indicadores de logro curriculares para el conjunto de grados del nivel preescolar*. 5 de junio de 1996
- Sacristán, G. (2003) *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones MORATA.
- Ugalde, I. (2009) *Resolución de conflictos en la educación infantil*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/13726>
- Sarlé, P. (2012) *Juego y educación infantil*. Buenos Aires: Fundación Navarro-Viola
- Vercellino, S. (2015). Literature Review on “Relationship to Knowledge”. Theoretical Movements and Possibilities of the Psychopedagogical Analysis in School Learning. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

- Zambrano Leal, Armando (2016). Fracaso escolar y relación con el saber. Elementos de comprensión de las teorías sociológicas de base. Praxis Educativa (Arg), 20(2),13-24.[fecha de Consulta 15 de Octubre de 2020]. ISSN: 0328-9702. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1531/153146912002>.
- Zambrano Leal, Armando. (2014). “Relación con el saber, padres y profesores en la escolaridad de los estudiantes del grado 10 de educación básica”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, No. 1, Vol. 11, pp. 128-162. Manizales: Universidad de Caldas.
- Zambrano Leal, A. (2014). Figuras de aprendizaje en algunas instituciones escolares del sur occidente colombiano. La RAS en 5° y 9° grado de educación básica, 18(1), 13-31. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/885/1357>
- Zambrano Leal, Armando (2015). Relación con el saber: fundamentos de una teoría en ciencias de la educación. Educere, 19(62),57-68.[fecha de Consulta 15 de Octubre de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35641005005>

ANEXOS

Instrumentos de recolección

Entrevista semi-dirigida

LA RELACIÓN CON EL SABER EN LOS ALUMNOS DEL NIVEL DE TRANSICIÓN

1. FIGURA EPISTÉMICA

I. APRENDIZAJES DE LA VIDA COTIDIANA

- ¿Qué cosas has aprendido en casa que también haces en la escuela? ¿Por qué?
- ¿De qué manera te diviertes en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los deportes que más te gusta practicar en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las actividades que más te gusta hacer en clase? ¿Por qué?

II. APRENDIZAJES INTELECTUALES ESCOLARES

- ¿Qué te enseñan en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo más importante que aprendes en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Cómo aprendes en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Cómo te enseña tu maestra?
- ¿Es importante lo que aprendes en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Qué has aprendido en la escuela hasta ahora?
- ¿Qué normas tienes en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Te parece importante aprender normas? ¿Por qué?
- ¿Crees que en la escuela aprendes a pensar?

2. FIGURA IDENTITARIA

I. APRENDIZAJES DE DESARROLLO PERSONAL

- ¿Cómo te sientes cuando haces tareas? ¿Por qué?
- ¿Crees que haces bien las tareas que te pone tu maestra? ¿Por qué?
- ¿Haces las tareas como quieres o como te indican? ¿Por qué?

- Cuando se te dificulta hacer una tarea ¿Qué haces? ¿Por qué?
- ¿Crees que puedes ser lo que quieras en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Qué te gustaría que te dejaran hacer en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Qué te hace feliz en la escuela?

3. FIGURA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

I. APRENDIZAJES RELACIONALES Y AFECTIVOS

- ¿Cómo crees que debes comportarte en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Qué normas tienes en el salón de clase? ¿Por qué?
- ¿Crees que tienes buena relación/amistad con tus compañeros? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer con tus compañeros? ¿Por qué?
- ¿Qué cosas compartes con tus compañeros? ¿Por qué?
- ¿Qué haces cuando tienes un problema con un compañero? ¿Por qué?
- ¿Qué hace tu maestra cuando tienes un problema con un compañero? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo más importante de la vida para ti? ¿Por qué?
- ¿Qué cosas tienes prohibido hacer/decir en el salón de clase? ¿Por qué?

Grupos focales

FIGURAS DEL APRENDIZAJE	PREGUNTAS
<i>Figura social</i> Aprendizajes relacionales y afectivos (ARA).	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las actividades que más disfrutan hacer en la escuela? - ¿De qué manera aportas a la resolución de conflictos en el aula? - ¿Qué es lo más disfrutan hacer con sus compañeros? ¿Por qué?
<i>Figura identitaria</i> Aprendizajes de desarrollo Personal (ADP).	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hacen cuando no entienden cómo hacer una tarea en la escuela? - ¿Crees que puedes hacer las tareas como tú quieres? ¿Por qué?
<i>Figura epistémica</i> Aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC).	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las cosas más interesantes que aprendes en la escuela? ¿Por qué? - ¿Para qué sirve la escuela? ¿Por qué? - ¿Por qué es importante venir a la escuela? - ¿Son importantes las normas del salón? ¿Por qué? <p>¿Cuáles son las normas más importantes en el salón? ¿Por qué?</p>
Aprendizajes intelectuales Escolares (AIE).	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las actividades que haces todos los días y cómo las disfrutas? - ¿Qué cosas interesantes has aprendido para la vida en la escuela? - ¿Qué les gustaría aprender en la escuela?



CONSENTIMIENTO INFORMADO

A QUIEN CORRESPONDA:

Quien(es) suscribe(n) el presente documento, obrando como representante(s) del menor de edad, _____, identificado(a) con el documento de identidad número _____ de _____, quien se encuentra vinculado a la Institución Educativa GABO, autorizo con la suscripción de este documento a la MAESTRIA EN INFANCIA de la Universidad Tecnológica de Pereira - UTP, o cualquier otra persona, natural o jurídica, que haya sido autorizada por el programa, para:

1. Captar imágenes personales (total o parcialmente), tomar fotografías, realizar videos, audios o a través de cualquier otro medio conocido o por conocerse y similares del niño, niña, adolescente mencionado anteriormente; a través de cualquier medio físico, electrónico o de otra naturaleza (en adelante referidas como "Las Imágenes" que para efectos de este documento, se entiende por el nombre, seudónimo, voz, firma, iniciales, figura, fisonomía total o parcial del cuerpo y/o cualquier símbolo que se relacione con la identidad del niño, niña o adolescente).
2. Grabar su voz, cualquier interpretación artística, su nombre e información recolectada en entrevistas sobre y/o de él o ella (en adelante referidas, también, como "Las Imágenes").
3. Divulgar y publicar Las Imágenes a través de cualquier medio físico, electrónico, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada.

Las sesiones donde se captaron las imágenes fueron realizadas bajo total consentimiento y en ningún momento se trasgredió dignidad o se violó derecho alguno en especial el de honor, intimidad, buena imagen y buen nombre del niño, niña o adolescente.

Igualmente autorizo a la MAESTRÍA EN INFANCIA de la Universidad Tecnológica de Pereira, para el uso y tratamiento de datos personales no sensibles del niño, niña o adolescente, participante en el proyecto denominado "La relación con el saber y la infancia escolarizada del nivel transición de la Institución Educativa Agroambiental Pio XII sede San Pedro Claver del corregimiento de Santa Cecilia Risaralda y la Institución Educativa Gabo sede Infantiles del municipio de Cartago Valle del Cauca", los cuales serán utilizados en el marco del proyecto mencionado y las actividades que de él se deriven, y de conformidad con lo establecido en el artículo 7 de la Ley 1581 de 2012, y su Decreto Reglamentario No. 1377 de 2013.

La MAESTRÍA EN INFANCIA de la Universidad Tecnológica de Pereira, en cumplimiento de la Ley 1581 de 2012 y de su Decreto Reglamentario 1377 de 2013, conservarán la



MAESTRIA en INFANCIA
Modalidad en Investigación
Registro Calificado MEN Res. No. 04321 de 10 de marzo de 2017
Código SNIES 106201

información bajo las condiciones de seguridad necesarias para impedir su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento. Y garantizan que las actividades que se realizan durante el desarrollo del proyecto, se encuentran enmarcadas en el interés superior de los niños, niñas y adolescentes y en el respeto de sus derechos fundamentales. En todo caso, siempre garantizando niveles adecuados de protección de datos.

Esta autorización se extiende para la comunicación pública de todos los materiales realizados, su puesta a disposición en general, su exposición nacional e internacional y cualquier otro uso que no implique ánimo de lucro para el programa y la Universidad, por el término establecido en la Ley 23 de 1982.

Suscriben:

Firma

Nombre del Padre:
Cédula de Ciudadanía:

Firma

Nombre de la Madre:
Cédula de Ciudadanía: